

**ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

# **ВІСНИК**

**ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

**СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск І4**

**Глухів – 2009**

**ББК 74.58**

**В - 53**

**УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379**

**Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.  
Випуск 14. – Глухів: ГДПУ, 2009. – 210 с.**

**ISBN 966-376-062-1**

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання молоді в навчальних закладах.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

#### **Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович.

**Заступник:** кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович.

**Секретар:** кандидат педагогічних наук, доцент Каліш Валентина Антонівна.

#### **Члени редколегії:**

Бріжатиий Олександр Володимирович - кандидат педагогічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи (Глухівський НПУ ім. О. Довженка)

Вашуленко Микола Самійлович – дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський НПУ ім. О. Довженка);

Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор (Волинський НУ ім. Лесі Українки);

Волошина Ніла Йосипівна – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України);

Давиденко Галина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ ім. О. Довженка);

Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський ДПУ ім. О. Довженка);

Зайцева Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський ДПУ ім. О. Довженка);

Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ ім. О. Довженка);

Міщик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський ДПУ ім. О. Довженка);

Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор (Глухівський ДПУ ім. О. Довженка);

Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор (Чернігівський ДПУ ім. Т.Г. Шевченка)

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України)

Сидоренко Віктор Костянтинович – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування України)

Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський ДПУ ім. О. Довженка).

**Затверджено Вченою Радою Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол №3 від 30 вересня 2009р.)**

**Затверджено ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (Постанова Президії ВАК України від 30 червня 2004 р. №3-05/7).**

**Адреса редакції: Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400**

**ISBN 966-376-062-1**

**© Глухівський державний педагогічний університет**

## ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

*У статті подано авторську класифікацію особистісних і професійних якостей педагога, потрактовано технології професійного становлення вчителя як одну з основних передумов розвитку його педагогічної майстерності.*

*Ключові слова: професійні якості педагога, рефлексія, педагогічна майстерність, учитель.*

З динамічними процесами реформування освітньої галузі суттєво змінюються вимоги, що пред'являються нині до фахівців нової генерації. Безперечно, існуюча система професійної підготовки вчителів досить успішно забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок їх фахової діяльності. Розвиток інших якостей фахівців вимагає значного підвищення ролі професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання і самовдосконалення.

Проблема професійного становлення педагогів знаходиться в центрі уваги багатьох відомих учених, зокрема С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, Л.Г.Коваль, М.П.Лещенко, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехоти, О.Я.Савченко, С.О.Сисоевої та ін. Однак питанню класифікації особистісних і професійних якостей учителя приділено неналежну увагу. Відтак, у межах статті висвітлено спробу класифікації якостей педагога, визначимо критеріальні ознаки кожної з якостей та з'ясуємо роль рефлексії у розвитку педагогічної майстерності вчителя.

Професійне становлення майбутнього вчителя – це складне і багатовимірне явище перетворення особистості фахівця від студента до педагога, що з одного боку являє собою:

- процес виникнення в особистості нових професійних якостей, які задовольняють основні вимоги фаху;

- етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми;

- рух і розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, умінь і навичок) і майбутнім розвитком педагогічної майстерності та професійної культури, між двома етапами усвідомлення власного "Я": "Я - студент, що оволодіває педагогічною професією" та "Я - вчитель, що навчає і виховує", а з другого боку, це:

- якість особистості, що характеризується становленням суб'єктності, свободи особистісного "Я", індивідуальної своєрідності;

- форма відображення у свідомості індивіда власного об'єктивно-реального розвитку особистісних професійних якостей.

Професійне становлення майбутнього фахівця ґрунтується на його суспільному та особистісному досвіді, тому оволодіння професією та розвиток педагогічної майстерності, крім засвоєння певних когнітивних схем, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, формування умінь, передбачає глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду.

Важливу роль у професійному становленні майбутнього педагога відіграє розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що зумовлює ставлення до професійної діяльності та характер її здійснення.

Філософи і психологи єдині у думці, що кожна людина як особистість може реалізувати покладені на неї функції в тому випадку, коли самостійно усвідомить сенс життя, коли невпинно вдосконалюватиме власну свідомість і професійні якості, ставлення до світу і самого себе. "Чи можна поновити загальне життя, не знаючи, для самого себе, задля чого ти взагалі живеш і який вічний, об'єктивний смисл має життя в цілому?" – ставить риторичне запитання С.Л.Франк [4,87].

Професійне становлення фахівця зумовлене його готовністю до рефлексивної діяльності, зокрема до професійної рефлексії. Підготовка до рефлексивних дій є важливою особливістю і необхідністю у процесі професійного становлення майбутнього педагога, запорукою розвитку його професійних якостей, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність розвитку педагогічної майстерності вчителя. С.Л.Рубінштейн вважав, що рефлексія забезпечує вихід із "повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього" [2, 278].

Професійно-особистісна рефлексія вчителя є проявом спрямованості свідомості особистості "на саму себе". Вона відрізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю

емоційно-чуттєвого і логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю. Позначений механізм є тією основою, яка пов'язує функціональність професійної діяльності із найважливішими, з професійної точки зору, компонентами – інтересами, потребами, перевагами.

На операційному рівні – це самопізнання, оцінка і аналіз власного професійного "Я", пошуки особистісного сенсу і методологічних сутностей професійної діяльності, від змісту окремих дій і вчинків до суті і змісту художньо-педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму [3,37].

Професійну рефлексію слід розглядати як спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, в тому числі і на розвиток власної педагогічної майстерності. У такому значенні професійну рефлексію слід трактувати як специфічний механізм, який може бути використано у технології професійного становлення. У відповідності з особистісною парадигмою професійна рефлексія розглядається як один із методів самопізнання і самовдосконалення, і як невід'ємний компонент, внутрішній зміст виховної технології.

Рефлексивність є однією з суттєвих характеристик готовності вчителя до педагогічної діяльності, показником переходу її на особистісно-смысловий рівень. Рефлексія у професійному становленні майбутнього вчителя – це не лише засіб, а й самоціль навчання, не лише процес самопізнання, а й зміст, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації розвитку педагогічної майстерності і професійної культури в цілому.

Професійне становлення, яке здійснюється на основі розвитку професійної рефлексії та самовдосконалення включає оцінювання власних можливостей і набуття в собі відповідних якостей, необхідних для виконання професійних обов'язків.

Професійні якості, що зазнають позитивних змін у процесі професійного становлення особистості майбутнього фахівця, структурно можна представити у такому вимірі:

- афективно-мотиваційні,
- нормативно-регулятивні,
- поведінкові.

До числа афективно-мотиваційних відносяться ті, що характеризують "емоційно-вольовий тон" (М.М.Бахтін), тобто ті, що ґрунтуються на соціально-психологічному досвіді сприйняття та спілкування з оточуючим світом. Стосовно педагогічного потенціалу майбутнього вчителя вони характеризуються такими показниками:

- здатність до емоційно-емпатійних реакцій у педагогічних ситуаціях;
- власна мотивація успіху (впевненість у своїх професійних якостях) та ставлення до викладачів, однокурсників, учнів;
- нетерпимість до професійних недоліків, здатність до самопізнання, психологічної рефлексії та ставлення до навчальної і професійної діяльності, до оволодіння професією, до власної культури та її розвитку;
- здатність контролювати свій емоційний стан у ситуації професійного педагогічного спілкування, *зважаючи керувати ситуацією, спрямовуючи її на вирішення наміченої мети.*

До нормативно-регулятивної групи професійних якостей відносяться ті, що дають можливість оцінити дію механізмів професійної свідомості (понять, норм, оцінок), і свідчать про потенційно-регулятивні можливості становлення вчителя:

- установка на психолого-педагогічне тлумачення педагогічних ситуацій;
- рефлексія власного знання і досвіду, смислів і сутностей, ідей як засобу для розкриття змісту уроку, вирішення завдань навчання і виховання;
- здатність до розуміння смислу і логіки розгортання педагогічної ситуації.
- Поведінкові якості визначають розвиток педагогічної культури та самовдосконалення:
- стійкий інтерес до дисципліни, яку викладає або готується викладати майбутній учитель, педагогічної діяльності;
- прагнення до професійного самовдосконалення, яке реалізується у конкретних кроках щодо вдосконалення власної педагогічної майстерності;
- послідовні дії спрямовані на вироблення особистісних стратегій у вирішенні нестандартних професійних проблем;
- цілеспрямованість, як уміння визначати мету і дотримуватися її в процесі реалізації, використовуючи весь арсенал професійних знань, умінь і навичок;
- прагнення до творчої самореалізації у процесі інтерпретаційної та імпровізаційної діяльності.

Процес їх розвитку значно відрізняється від традиційно прийнятої системи інформативного транслювання знань, умінь і навичок, на засвоєння яких переважно спрямований процес підготовки майбутніх фахівців. Розвиток професійних якостей фіксується за певними показниками у відповідності до спеціалізації майбутнього педагога.

Ми намагалися визначити критеріальні ознаки кожної якості, що виявляються в умовах педагогічної діяльності. Зокрема, афективно-мотиваційна група професійних якостей фіксувалася за такими показниками:

– здатність до емоційно-емпатійних реакцій у педагогічних ситуаціях за частотою проявів у процесі спілкування та їх рефлексії (висловлювання щодо власних емоційних станів в процесі самостережень);

– нетерпимість до професійних недоліків за частотою проявів невдоволеності щодо свого рівня професійного розвитку і потреби у виявленні власних негативних якостей, а також конкретними діями щодо заміщення негативних якостей позитивними;

– уміння контролювати свій емоційний стан, зважено керувати ситуацією, спрямовуючи її на вирішення поставленої мети, фіксувалося за проявами витримки у розв'язанні проблем спілкування, рівнем педагогічної етики і вмінням керуватися нормами професійної педагогічної етики на практиці;

– установка на самопізнання і фіксація відношення до свого професійного “Я” виявляється у висловлюваннях щодо бажання зрозуміти причини власних помилок і успіхів, дій і вчинків, інтенсивністю процесів самопізнання і самовдосконалення, намаганнях визначити власне професійне “Я”, скласти програму дій спрямованих на професійне самовдосконалення.

Якості нормативно-регулятивної групи фіксуються у відповідності до тих показників, які певним чином ураховуються у традиційній оцінці рівня професійної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності. Так, професійну компетентність ми визначаємо за такими показниками:

а) об'єм професійних знань, умінь і навичок;

б) дотримання науково-методичних та технологічних вимог;

в) володіння способами інтеріоризації (засвоєння) теоретичних професійних знань: ознайомлення, запам'ятовування, рефлексії;

г) інтенсивність реалізації на практиці теоретичних знань, умінь і навичок, набутих у процесі підготовки до професійної діяльності;

д) характер формування художньо-педагогічного досвіду.

Схильність фахівця до художньо-педагогічних рефлексій і рефлексія власного знання і досвіду, пошуки художньо-естетичних смислів і сутностей, ідей як засобу для розкриття змісту уроку мистецтва, вирішення завдань навчання і виховання визначаються за результатами конкретних проявів активності:

– дії щодо самопізнання (судження про власні переживання художньо-естетичних явищ, ситуацій художньо-педагогічної діяльності), самовдосконалення (складання програми щодо вироблення в собі позитивних якостей вчителя засобами мистецтва, заміщення небажаних якостей);

– написання рефератів, в яких виявляється власне ставлення до мистецтва, розуміння виховного потенціалу художніх творів, висловлювання, судження, питання до викладача;

– частота суджень щодо взаємодії суб'єктів художньо-педагогічного спілкування, системності і цілісності змісту навчальних дисциплін, знання механізмів художньо-педагогічного процесу;

– володіння методом рефлексивної проекції внутрішнього життя (власних почуттів і думок) на художній текст, створення в уяві “інтенційного об'єкту” розуміння художнього твору.

Здатність до розуміння смислу і логіки розгортання художньо-педагогічної ситуації за оцінками і судженнями:

– які свідчать про вміння піднятися над ситуацію і досягнути її смисл, логіку (ззовні), та прийняття відповідних рішень на методологічному рівні;

– судженнями і розмірковуваннями щодо власного ставлення відносно конкретної ситуації, переживань, оцінок, дій;

– здібністю проникати у колізії міжособистісних стосунків, безконтрольністю емоційних переживань, здібністю до розуміння смислу і логіки розгортання педагогічної ситуації;

– оцінкою дій суб'єктів спілкування-взаємодії, наявністю або відсутністю рефлексивних оцінок власних дій, вмінням оцінити ситуацію і прийняти кардинальні рішення.

Рефлексивні уявлення про зміст мистецької дисципліни як частини культури фіксуються за висловлюваннями щодо власних уявлень про основні елементи змісту, розуміння “мови мистецтва” і спілкування як засобу передачі культури і рефлексії як способу її засвоєння; висловлюваннями щодо власної позиції по відношенню до розуміння необхідності “традиційних” і “нових” підходів у засвоєнні змісту мистецьких творів; знаннями механізмів передачі культурно-історичного досвіду; методами рефлексивної дії спрямованих на пізнання смислів і сутностей, вміння ними оперувати.

Визначальне місце у процесі розвитку професійних якостей займає поведінкова група. Серед її показників ставлення до мистецтва, викладачів, однокурсників, учнів, навчальної і професійної діяльності, оволодіння професією, власної культури та її розвитку, яке формується і розвивається в залежності від того, як здійснюється взаємодія у системі “викладач-мистецтво-студент”, інтенсивності прагнення до професійного самовдосконалення, яке реалізується у конкретних кроках до педагогічної майстерності.

Особливістю професійного розвитку майбутнього педагога є ініціювання послідовних дій,

спрямованих на вироблення особистісних стратегій у вирішенні нестандартних професійних проблем та професійної рефлексії. На поведінковому рівні цей напрям розвитку професійних якостей характеризується прийняттям рішень, результатами реалізації рішень у практичних діях, наступним об'єктивним аналізом власних дій і рішень; інтенсивністю висловлювань, відвертістю і активністю в обговоренні власних рішень і дій з метою професійного самовдосконалення.

Характерною ознакою професійного розвитку є цілеспрямованість, як уміння визначити мету і діяти у напрямі до її досягнення, використовуючи увесь арсенал професійних знань, умінь і навичок. Так, наприклад, студенти визначають мету одного уроку або циклу уроків, складають план дій щодо її досягнення і послідовно та цілеспрямовано діють досягаючи певного результату.

Вищим ступенем виявлення розвитку професійних якостей майбутнього фахівця є творча самореалізація, самопізнання і професійне самовдосконалення під час педагогічної практики. До показників, за якими оцінюється розвиток творчих здібностей слід віднести:

- творчу інтерпретацію художніх творів (виявляється в їхній оцінці та відтворенні);
- творчу інтерпретацію художньо-педагогічних ситуацій (виявляється в авторських методичних “знахідках” під час вирішення практичних завдань);
- варіативність планування уроків мистецтва, позаурочних заходів із урахуванням новітніх методичних розробок і їх творчою модифікацією в конкретних умовах;
- результатами творчої імпровізації під час проведення уроків та позаурочних занять із урахуванням конкретної ситуації (реакцій учнів, їх висловлювань, оцінних суджень).

Рефлексивні дії, так само, як і будь-яка системно організована діяльність піддається алгоритмізації. Це підтверджується практикою проведення психолого-педагогічних тренінгів. Уможлиблюється технологізація розвитку професійної рефлексії, а разом із нею, інших професійних якостей, що забезпечують професійне становлення педагога.

Особливу увагу у конкретизації змістових і процесуальних сторін професійного становлення слід надавати розробці і обґрунтуванню спеціальних принципів, за якими розробляється технологія професійного становлення, здійснюється її реалізація.

Визначальне місце серед означених спеціальних принципів займає принцип рефлексивно-творчої організації самопізнання, самовдосконалення і професійного становлення. Цей принцип набуває особливого функціонально-сміслового значення, якщо спрямований на досягнення цілісності в організації професійної підготовки і професійному становленні. Він обумовлений перш за все філософським і загальнопсихологічним уявленням про особистість як цілісну “відкриту” систему, структурні компоненти якої (соціального, психологічного та інших рівнів) покликані гармонійно взаємодіяти між собою, і приводити особистість до творчого саморозвитку, до все більш високого рівня її духовної зрілості.

Провідна роль у реалізації цього принципу належить рефлексії професійного становлення. Вона полягає у забезпеченні педагогічних умов виникнення і розвитку у вчителя художньо-інтуїтивного прогнозування, пошуку і відбору аргументації при осмисленні певних професійно-значущих проблем художньої педагогіки, самоконтроль за рухом власних роздумів, практичних дій.

Суттєве значення у професійному становленні відіграє принцип відповідності індивідуальних якостей особистості особливостям художньо-педагогічної діяльності. Він обумовлений специфікою уроків художньо-естетичного циклу, що мають значні відмінності від занять із природничих дисциплін. Принцип спрямований на розвиток індивідуально-творчих можливостей майбутнього фахівця.

Емоційно-естетична природа мистецтва визначає необхідність суб'єктивного, але завжди захопленого ставлення до мистецтва, що обумовлює духовно-рефлексивний, творчий характер спілкування в системі “вчитель-твори мистецтва-учні”. Методи, спрямовані на реалізацію цього принципу, характеризуються художньо-творчою, емоційно-естетичною насиченістю, забарвлені специфікою певного виду мистецтва, його “духовно-енергійним” смислом (методи синектики, художньо-педагогічної пошукової гри).

Реалізація принципу “відповідності індивідуальних якостей особистості особливостям художньо-педагогічної діяльності” припускає дотримання деяких спеціальних вимог, виконання яких перш за все пов'язане із професійно-особистісним досвідом викладача. Рефлексивно-особистісна установка викладача вищого навчального закладу, рівень його загальнолюдської культури, гнучкість дій, широта сприйняття, інтерес і доброзичливе ставлення до майбутніх спеціалістів виступає запорукою реалізації зазначеного й інших принципів.

Принцип взаємозв'язку афективно-мотиваційного, нормативно-регулятивного та поведінкового аспектів професійного становлення майбутнього вчителя спрямований на досягнення цілісності у структурній і змістовній організації самопізнання, самовдосконалення, професійного становлення і подальшого розвитку професійної культури. Цей принцип встановлює найтісніші зв'язки між теоретичними положеннями і уявленнями щодо професійного становлення та тими мотиваційними установками, які забезпечують прояви особистісного ставлення майбутнього вчителя до отриманих знань, до професійної

діяльності, а надалі приводять до усвідомленого творчого використання їх у педагогічній практиці. Завдяки цьому вирішується задача досягнення єдності “теоретичного” і “практичного”.

Опора на ці принципи дає можливість регулювати навчально-виховний процес, створює сприятливі умови для вирішення проблем професійного становлення майбутнього вчителя вже на етапі його переддипломної практики, адаптації молодого фахівця за місцем роботи, є умовою успішного оволодіння педагогічною майстерністю.

### Література

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
3. Семенов И.Н. Психология рефлексии в научном творчестве С.Л.Рубинштейна: Проблемы и принципы построения метода содержательно смыслового анализа мышления, рефлексии и общения // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль: Изд-во Ярославского ун-та, 1989. – 96 с.
4. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
5. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як технологія, педагогічної дії // Електронний ресурс: [www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/Ped/2008\\_231/.../11.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nvmdu/Ped/2008_231/.../11.pdf) by м. Київ, Україна – 2008.

### Резюме

*В статтє дана авторская классификация личностных, профессиональных качеств педагога. Автор рассматривает возможности создания технологии профессионального становления педагога, как условия развития педагогического мастерства.*

*Ключевые слова: профессиональные качества педагога, рефлексия, педагогическое мастерство, учитель.*

### Summary

*The author offers classification of teacher's personal professional qualities as a result of reflection and self-perfection. The article considers opportunities to create techniques for the teacher's professional development.*

*Key words: teacher's personal professional qualities, reflection, pedagogical skillfulness, teacher.*

УДК 378

Л.В. Любчик, О.П. Демченко

## КУЛЬТУРА ЗОВНІШНЬОГО ВИГЛЯДУ ВЧИТЕЛЯ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

*У статті з'ясовано значення зовнішнього вигляду вчителя як складової педагогічної майстерності. Авторами на основі глибокого аналізу, узагальнення і систематизації відповідних досліджень визначено основні вимоги до зовнішнього вигляду педагогів, сформульовано принципи самовдосконалення педагога.*

*Ключові слова: педагогічна майстерність, вчитель, зовнішній вигляд учителя.*

У структурі педагогічної майстерності вчителя важливими є всі її елементи, оскільки вони забезпечують гармонійність його особистості, єдність внутрішнього світу та зовнішнього вираження. Зовнішність педагога є одночасно невід'ємним елементом професійної культури, через який виявляється духовне багатство й емоційна насиченість учителя, а, з іншого боку, важливим виховним засобом у педагогічній взаємодії з дітьми.

На виховній силі особистості вчителя у процесі формування школяра, цілісності духовного світу й поведінки педагога, взаємозв'язку його особистісних якостей, знань, учинків наголошували у свій час К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін. Ставлення до вчителя як особистості, професіонала і увявлення про те, якими є люди взагалі, учень формує великою мірою з того, як і в чому педагог виражає себе, наскільки він є глибоким внутрішньо і привабливим зовні [20].

Зовнішність учителя виконує специфічну роль, адже педагог має справу не просто із соціумом, а з учнівством. Для нього педагог – це своєрідний еталон, зразок для наслідування, тому зовнішність вчителя має бути бездоганною у всіх відношеннях. Вона – важливий елемент педагогічної техніки, яка у свою чергу є структурним компонентом педагогічної майстерності.

Педагогічна техніка як вправність, що виявляється в умінні взаємодіяти з учнями, керувати власним психофізичним станом і створювати свою зовнішність відповідно до учительського призначення – тонкий інструмент впливу на вихованців. Враження, яке справляє вчитель під час першої зустрічі на учнів, залишає

неабиякий слід у їхній пам'яті. Особливо, якщо це враження підсилюється подальшою аналогічною поведінкою педагога.

За даними сучасних психолого-педагогічних досліджень ряд учителів невиправдано недооцінюють вплив культури зовнішнього вигляду на організацію навчально-виховної взаємодії з дітьми. І навіть такі компоненти педагогічної техніки як постава, міміка, жести, пантоміміка, які не вимагають матеріальних затрат, багатьма вчителями не контролюються. Хаотичне жестикулювання, мімічна невиразність, сутулість учителя негативно впливає на дитину, ускладнюючи сприймання й розуміння сказаного ним. Брудний одяг, неохайна зачіска, відсутність смаку у виборі прикрас миттєво відіб'ється на зовнішньому вигляді дітей, особливо учнів початкових класів, які вважають учителя взірцем для наслідування.

Як свідчать спостереження та аналіз творчих робіт учнів, вони прагнуть мати вчителя з приємною зовнішністю, витонченими манерами, елегантно одягненого, із гарною модною зачіскою, привабливим, помірним макіяжем, чистого, охайного й елегантного. Учні початкових класів легко вирізняють таких учителів і пишаються ними, запевняючи всіх, що у них "найкраща вчителька". А у підлітковому віці простежується тенденція дещо зневажливого ставлення до вчителя, одягненого недбало, зачесаного за модою десятирічної давності тощо.

Проблема важливості культури зовнішнього вигляду вчителя була відзначена ще у творах А.С.Макаренка. Він вважав, що вихователь формує морально-етичні погляди і смаки своїх вихованців. Тому його зовнішній вигляд, зокрема одяг, мають виконувати в першу чергу професійну функцію – допомагати у вихованні учнів. "Я повинен бути естетично виразним, - писав А.С.Макаренко, – тому я ні разу не вийшов з нечищеними чобітьми або без пояса. Я теж повинен мати якийсь блиск, в міру сили та змоги, звичайно. ...Я не допускав у клас учителя, якщо він був неохайно одягнений. Тому у нас стало звичкою ходити на роботу у кращому костюмі. І я сам виходив на роботу у найкращому своєму костюмі, який тільки у мене був" [13, 269].

А.С.Макаренко твердив, що для нього у його практиці та й для інших педагогів стали вирішальними такі "дрібниці": як сидіти, як стояти, як підвестися зі стільця, з-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись. Педагог неодноразово підкреслював необхідність для вчителя володіти прийомами організації власної поведінки і впливу на учнів. Він увів для позначення цього явища поняття "педагогічна техніка", яка має нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність його діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу. Адже "вихованець сприймає вашу душу та ваші думки не тільки тому, що знає, що у вас на душі робиться, а й тому, що бачить вас, слухає вас"[14, 201].

Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження. Тому майстерність педагога виявляється у синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності. За визначенням І.А.Зязюна, педагогічна техніка – це "вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це володіння комплексом прийомів, який допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі" [17, 44].

Учений [17] у поняття "педагогічна техніка" включає дві групи компонентів. Перша група пов'язана з вмінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття, опанування вмінням перцепції (техніка керування увагою, увагою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення). Друга група пов'язана з вмінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо.

Складові першої та другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому умовно педагогічну техніку поділяють на зовнішню та внутрішню відповідно до мети її використання. Внутрішня техніка – це створення внутрішнього переживання особистості, психологічне настроювання вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю і почуття. Зовнішня техніка – це втілення внутрішнього переживання особистості вчителя у його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці. Отже, елементами зовнішньої техніки вчителя є вербальні (мовні) і невербальні засоби. Саме через них педагог виявляє свої наміри, саме їх "читають" і розуміють діти [17].

Для аналізу окремих компонентів культури зовнішнього вигляду педагога можна використати схему О.В.Кузнецової [17, 51]. Ця схема свідчить про широку палітру невербальних засобів вираження людиною свого ставлення. До цих засобів належить зовнішній вигляд.

Культура зовнішнього вигляду включає в себе такі компоненти невербальної комунікації, як фізіогноміка, артефакти, система запахів, кінесика. Звичайно, не всі вони рівнозначні, проте кожен з них зчитується вихованцями, підсилюючи або нейтралізуючи враження від слів вчителя.

Розглянемо детально структурні компоненти культури зовнішнього вигляду.

*Фізіогноміка* - група засобів, що включає успадковані особливості зовнішності вчителя: зріст, комплекцію, форму носа, розріз очей тощо. Певні риси обличчя, особливості будови тіла можуть бути



підкреслені або ж приховані за допомогою засобів інших груп. Наприклад, неструнка фігура може бути прихована за допомогою відповідного одягу; розріз очей, їх розташування можна "змінити", зробивши макіяж. Зовнішнє самооформлення (*артефакти*) - зачіску, макіяж, одяг, взуття - можна розглядати як своєрідну форму особистісної експресії. Вона відіграє не останню роль у створенні загального враження про вчителя. Візуальна привабливість, приналежність полегшують встановлення емоційних контактів з дітьми, негативне сприйняття створює психологічний бар'єр, ускладнюючи спілкування.

Про серйозну значимість цієї проблеми свідчить виділення в останнє десятиліття окремої галузі знань – іміджології, що вивчає закономірності формування в оточуючих образу людини в єдності внутрішніх та зовнішніх виявлень – стилю діяльності та спілкування, костюму та прикрас. З позиції В.Маценко позитивний діловий імідж містить у собі привабливість: *зовнішню* - це вміння добирати і носити одяг і зачіску; гарні манери (найкращі жести, пози, хода, постава, правила вітання); виразність міміки й вміння керувати нею; вміння використовувати простір спілкування і *внутрішню* – мистецтво подобатися людям; вміння правильно будувати спілкування; наявність потрібних для позитивного іміджу якостей особистості; вміння розуміти людей; вміння впливати на них. Очевидно, певна поінформованість у питаннях іміджології необхідна вчителю, щоб більш свідомо і всебічно підходити до самовираження.

Сьогодні не може йти мова про дріб'язкову регламентацію одягу вчителя, про введення будь-якої обов'язкової уніформи. На свій розсуд він може обрати будь-який стиль одягу – спортивний, традиційний, класичний або романтичний. Як і будь-яка людина, сучасний учитель має право на свободу самовираження, можливість залишатися у будь-якій ситуації самим собою, дотримуватися особистого смаку в оформленні зовнішності. Однак у спілкуванні з дітьми, домінуючою функцією якого є виховна, самовираження вчителя неминуче обмежується певними етичними та естетичними нормами. У школу він приходить вчити і виховувати. Його зачіска, макіяж, костюм сприймаються і оцінюються оточуючими – учнями та колегами в першу чергу з функціональної точки зору, у відповідності з ситуацією спілкування.

Поняття функціональності одягу багатозначне. Це не тільки зручність для того, хто його носить, але й психологічна доцільність для оточуючих: не шокує, не дратує, настроює на потрібний лад, сприяє формуванню позитивного іміджу. Дейл Карнегі у своїй праці "Як розвивати впевненість у собі і впливати на людей, виступаючи публічно" зауважив: "Усвідомленість того, що ви гарно вдягнені, підвищує самоповагу та впевненість у собі" [5, 45]. Говорячи про вчителя початкових класів, не можна не брати до уваги навіюваність дітей. Зовнішнє його оформлення для них - еталон для наслідування.

Сучасні дослідники [16; 17], акцентуючи увагу на виховному значенні одягу вчителя у процесі взаємодії з учнями, батьками, колегами, сформулювали психолого-педагогічні, етико-естетичні вимоги до цієї складової зовнішнього вигляду педагога. Виділимо серед них найважливіші.

✓ Підпорядкування кожної деталі одягу головному завданню – реалізації виховної функції професійної діяльності.

✓ Індивідуальний підхід до одягу відповідно свого віку, особливостей фігури, виконання професійних функцій (керівник, учитель початкових класів, учитель фізичної культури тощо).

✓ Елегантність, гармонійність, завершеність через дотримання ділового стилю одягу з урахуванням сучасних тенденцій моди.

✓ Поєднання естетичної виразності, вдалої гармонії кольорів у одязі зі стриманістю і почуттям міри, підпорядкування цьому всіх елементів: кольору, фактури тканини, фурнітури, прикрас тощо.

✓ Зручність і гігієнічність одягу з урахуванням специфіки виконання професійних операцій: писати на дошці, працювати з демонстраційним матеріалом, нахилитися, ходити між рядами тощо.

✓ Охайність, чистота одягу незалежно від погоди, місця проживання вчителя (сільська місцевість, віддаленість житла вчителя від школи тощо).

✓ Систематична робота вчителя над формуванням свого стилю одягу через виявлення оптимальної уваги до своєї зовнішності, аналіз і порівняння зовнішнього вигляду своїх колег, дикторів телебачення, акторів, випадкових перехожих тощо.

Виразність поведінки, в т.ч. і мовної поведінки, залежить від вмілого використання *кінетичних* засобів – міміки, жестикуляції, пантоміміки. Діючи на зоровий канал сприймання, вони посилюють враження від слів, економлять час, уточнюють зміст словесного висловлювання, відокремлюють головне від другорядного. Кінетичний малюнок поведінки вчителя сигналізує про своєрідність характеру, емоційний стан.

Розглянемо більш детально засоби тілесної експресії.

Усю моторику, властиву обличчю (міміку), рукам (жестикуляцію), тілу (пантоміміку), включають у поняття "жести". Диференціюють жести на мовні та рухові, що виконують прагматичні функції. І.М.Юсупов та Л.В.Бевзова пропонують таку класифікацію мовних жестів учителя:

- *комунікативні*, здатні замінити елементи мови: привітання і прощання, жести, що привертають увагу, закликають, запрошують, забороняють; стверджувальні, заперечувальні, питальні; жести, що виражають вдячність, примирення тощо;

- *описово-зображувальні*, що супроводжують мовлення і втрачають зміст поза словесним контекстом;

- *модальні*, що виражають ставлення до людей, предметів, явищ, процесів (невпевненість, вагання, зосередженість, розчарування, радість, захоплення, здивування, незадоволення, іронію, недовіру тощо) [23, 37].

До цієї класифікації додають ще одну групу жестів, які не справляють позитивного впливу вчителя на вихованців, відволікають їхню увагу в процесі комунікативної взаємодії. Дослідники [24] вказують на використання вчителями "жестів-паразитів", що не мають смислового навантаження: заламування рук, пальців і кистей, обсмикування одягу, мимовільне похитування, знизування плечима, постукування ногою тощо. Вчителі слід систематично аналізувати власні жести, поступово звільнятися від рухів, які не мають безпосереднього зв'язку зі змістом мовлення.

Вирішальну роль у формуванні зовнішнього враження від людини відіграє обличчя. При цьому увага зосереджується не тільки на овалі та рисах (фізіогномічних особливостях, що згадувались нами вище), але і на характерних фізіогномічних масках, як відображення внутрішнього світу, особистісних якостей. Домінуючі емоційні стани – відкритість та доброзичливість, злобність та підозріливість – з часом накладають видимий відбиток на зовнішність, що проявляються в типових експресивних масках. Саме тому можна мати від природи гарне, але непривабливе обличчя.

Виразення суворості, неприхильності, схилено стиснуті губи, холодний блиск очей насторожує дітей, позбавляючи природної жвавості. Очевидна доброзичливість схиляє до діалогу, активної взаємодії. Незважаючи на свою неоднозначність, експресивно-мімічні засоби спілкування є наочним індикатором емоціональних стосунків людей, емоціонального ставлення людини до людини, розкриваючи зміст, що не передається жодними іншими засобами з такою повнотою і в такій якості.

Міміка може бути більш або менш розвиненою, красномовною і невиразною, різноманітною і одноманітною, може характеризуватися швидкою і повільною зміною виразів, бути стереотипною та індивідуальною, природною та манірною, гармонійною та хаотичною.

Загальноживаним знаком прихильності до співрозмовника є усмішка.

Однак далеко не завжди вона викликає довіру. Л.М.Голстой описав близько ста її різновидів. Крива, зневажлива, глузлива, саркастична, глумлива, приклеєна та інші подібні до цих мімічні експресії відштовхують дитину. Приваблює щира, сердечна, відкрита, широка, м'яка посмішка. "Посміхайтесь, – говорить Д.Карнегі. – Виходьте до слухачів з таким виразом обличчя, яке повинно говорити, що ви раді знаходитися перед ними, оскільки така поведінка породжує подібну" [5, 6].

Міміка може бути *спонтанною і довільною*. Кожна людина здатна керувати м'язами обличчя, хоча механізм формування мімічної експресії є наслідування, що бере свої корені з раннього дитинства.

Про своєрідність експресії обличчя судять з позиції цілісного сприймання динаміки руху комплексу м'язів, в якому виділяють такі зони: верхню – чоло – брови, середню – очі – ніс і нижню – губи – підборіддя. Кожна з цих зон володіє своєрідною інформативністю, наприклад, зсунуті нахмурені брови сигналізують про невдоволення, широко відкриті очі – про здивування, тремтяче підборіддя – про сильну образу. Психологи твердять, що існують, так звані, еталони поведінки. Згідно цих еталонів відомий російський психолог В.А. Лабунська створила схему опису мімічних ознак емоційних станів. Еталон поведінки в стані радості: посмішка, очі сяють, надмірна жестикуляція, багатослів'я. Еталон поведінки в стані страху: очі розширені, постава застигла, брови підняті, голос тремтить, обличчя скривлене, погляд бігає, рухи різкі [10, 51].

Серйозну регулятивну функцію виконує "контакт очей". Поглядом, спрямованим на співрозмовника, привертають увагу до себе і предмета розмови, демонструють прихильність (лагідний погляд) і відчуження (холодний погляд), виражають нерозуміння (питальний погляд), іронію (глузливий погляд), осуд (суворий погляд), повідомляють співбесідника про надання йому слова, підтримують психологічний контакт. Пильний погляд посилює ефект слова. Блукаючий, бігаючий, вислизаючий, важкий, злобний погляд насторожує, дратує, відштовхує [18, 112]. Одночасно візуальний контакт виконує у стосунках з дітьми ще таку важливу функцію, як емоційне живлення. Відкритий, природний, доброзичливий погляд прямо в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Росс Кемпбелл писав: "З дітьми, які не дивляться на співрозмовника, які, кинувши погляд, тут же опускають очі або відвертаються, важче спілкуватися, такі діти непопулярні, не викликають симпатії, тому їх уникають, що поглиблює у них відчуття самотності. І у навчанні, і в позаурочній діяльності, дітям потрібен не лише суворий контроль, а й ласкавий погляд дорослого, його підбадьорливий дотик, що знімає тривожність, страх і виховує впевненість у собі, у своїх силах. Не звертайтеся до стін, вікон, стелі. Треба прагнути, тримати у полі зору всіх учнів. Візуальний контакт є технікою, яку потрібно свідомо розвивати" [8, 41].

Кожна дитина потребує візуального контакту з учителем, його уважного, особистісно зацікавленого погляду. Однак погляд, що триває більше десяти секунд, викликає у співбесідника відчуття дискомфорту. "Очі не повинні блукати, дивитися скося, мружитися або завзято перебігати туди-сюди; з іншого боку, вони не повинні нерухомо спрямовуватися в одну точку, але дивитися весь час скромно, погляд має бути спрямований на того, з ким говориш", – радив Я. А. Коменський 300 років тому [9, 165].

Винятковою силою експресії володіє рука. Вона розвивалась і вдосконалювалась разом з психікою людини, виступаючи не тільки як знаряддя праці, але і як орган вираження найтонший переживань. За словами Г.Я.Елькіса, вона "здобула найвищий дар образного вираження душі людини" [3, 17]. Є.М.Ільїн - учитель-новатор із м. Санкт-Петербурга називає руку вчителя "головним технічним засобом". "Коли вона розвернута, – пише він, – це картина, що ілюструє слова та ілюстрована словами, піднята догори чи на когось спрямована "указующим перстом" – акцент, що потребує уваги, роздумів; стиснута в кулак – певний сигнал до узагальнення, концентрації сказаного і т. д." [4, 27].

Невід'ємним елементом оптико-кінетичної експресії є *пози* вчителя, пов'язані з поставою, її стрункністю чи сутулістю, звичкою стояти, сидіти, пересуватися певним чином. У спілкуванні використовуються відкриті і закриті пози. Закриті пози, коли затуляється передня частина тіла і очевидне прагнення зайняти менше місця у просторі ("наполеонівська" поза), сприймаються як знак недовіри та незгоди. Навпаки, відкрита поза - широко розкинуті руки долонями догори, є експресією довіри, емоційної прихильності до співрозмовника.

Діалогічна ініціативність передбачає пантомімічну енергійність, очевидну вольову зібраність. Тілесна розслабленість, не контрольованість зовнішнього малюнку поведінки – кругла спина, висунутий вперед живіт, звичка не опускати на стілець, а важко "плюхатися", широко розставляти ноги, хаотичне ходіння назад і вперед чи тупцювання на місці – критично сприймаються дітьми, викликають кепкування, відвертають увагу від предмета розмови.

Характерний перелік експресивних виявів, що сприяють, за О.О.Леонтьєвим зближенню комунікантів: високий ступінь контакту очей, посмішки, стверджувальні кивки, інтенсивні рухи рук, нахил тіла вперед, пряма орієнтація. Негативне враження в учнів викликає нетривалий контакт очей, слабка пантомімічна та жестикуляційна експресія, відхилення торсу від співрозмовника, негативні рухи головою [11, 209].

До невербальних засобів спілкування відносяться потискування руки, обійми, дотики, поцілунки, поглажування, похлопування по спині, плечу, що об'єднані поняттям *текесики*. Текесичні засоби вираження емоцій, символізуючи про певний рівень близькості співбесідників, вимагають особливої культури і такту. Не будь-який дотик учителя буде приємним для учня. Особливо необхідна обережність у спілкуванні з підлітками, у яких спостерігається підвищена чутливість, нерідко негативізм по відношенню до текесичних знаків уваги.

Для дітей молодшого шкільного віку текесичні засоби використовуються у випадку похвали, підтримки, розуміння, співпереживання тощо. Однак, такі засоби слід використовувати обережно аби зберегти необхідну дистанцію у спілкуванні. Різні невербальні засоби у своїй діяльності використовує Ш.О.Амонашвілі. У процесі спілкування з молодшими школярами він поєднує мовлення з різними жестами, дружнім потиском руки, мімікою. Наприклад, на уроці математики в 1-му класі він оцінював виконання учнями завдання з використанням засобів текесики: "*Опустіть на парти голови, закрийте очі, я дам вам приклади, а ви, не піднімаючи голови, будете на пальчиках показувати мені результат. У класі виростає ліс рук. Я підхожу до кожного, хто підняв руку, доторкаюсь до пальчиків і шепочу: "Правильно!... Правильно!... Неправильно!... Подумай добре"* [1, 58].

Кожна людина вчиться мові жестів, здобуває вміння координувати свої рухи у просторі. Емоційна зрілість особистості передбачає розвинену здатність контролювати зовнішню експресію, дотримуватися загальноприйнятих морально-етичних еталонів.

Р.Майдеман [12] розробив слушні поради невербального спілкування вчителя з учнями на уроці.

✓ Перш, ніж розпочати урок, дайте можливість вашому поглядові повільно „побродити” по класові. Ви прямо-таки збирайте погляди учнів. Не починайте говорити, тільки-но переступивши поріг класу. Краще зачекайте, поки учнів заспокояться. Інакше викажете ваше хвилювання, що негативно вплине на дисципліну в класі. Вітаючись з учнями на початку уроку: „Доброго ранку. Я хотів би розпочати наш урок”, не спрямовуйте очі у вікно. Цей погляд по-зрадницькому викаже, чого насправді хотів би вчитель: втекти туди, куди показує його погляд.

✓ Під час уроку підшукajte собі позитивно настроєного учня. Адже ви нервуватимете ще більше, якщо видивитесь собі учня, який, скажімо, позіхає постійно у вас на уроці, а то й взагалі вас не сприймає. То ж знайдіть собі учня із знаком „+”, який зацікавлено слухає ваш матеріал. Цей позитивний контакт з одним учнем автоматично переноситься і на всіх інших. Адже, з точки зору кожного учня, ви дивитесь саме на нього, то ж кожен приписуватиме собі цей „доброзичливий” погляд.

✓ По можливості уникайте неспокойного ходіння туди-сюди перед класом. Ви тим самим відвертаєте увагу дітей від змісту уроку. Але й стояти, як вкопаному, не слід. Поки ви хвилин 20 пояснюєте новий матеріал, не завадило б двічі ти тричі спокійно перейти на інше місце. Та не кваптеся і не гарячкуйте. Під час зміни місця постарайтеся посилити візуальний контакт з окремими учнями, найвигідніше місце для вчителя - поблизу вчительського столу. Але не слід весь час стояти за столом. Тим самим ви поставите бар'єр, що дуже заважатиме вашим взаєминам із класом. Найліпше, якщо ви відкрито стоятимете перед

класом, неподалік вашого столу. Тоді учні зможуть вас бачити на повний зріст. Та, з іншого боку, навряд чи хтось зможе півдня встояти на ногах. Присядьте тоді краще збоку на краєчок вашого столу, ваші ноги мають торкатися підлоги. Але ні в якому разі не сідайте на учнівський стіл, поставивши обидві ноги на стілець.

✓ А тепер щодо пози вчителя біля дошки. У критичній фазі вчителі-початківці, як правило, починають відступати все далі назад від класу до дошки. Цього не слід робити, потрібно знайти в собі мужність зробити крок уперед назустріч.

Мабуть, ще складнішою виявляється ситуація, коли вчитель змушений повернутися до дошки, щоб записати матеріал. Дисципліна в класі відразу погіршується і вчитель поспіхом записує, щоб знову повернутися до класу. Часто вчитель, записуючи щось на дошці, хоче одночасно звернутися до класу, скажімо, поставити якесь запитання. Недосвідчені вчителі повертають тоді голову переважно через праве плече, в той час як весь корпус залишається повернутим до дошки. Така поза заважатиме відкритому спілкуванню вчителя з класом. Краще було б відірватися на якусь мить від дошки і відкрито повернутися до класу. Між дошкою та учнями виникає таким чином символічне комунікативне коло, що довершується постаттю вчителя.

✓ Слідкуйте за своєю поставою. Вона не повинна посилати негативних сигналів. Уникайте використання сигналу зверхності, а саме – не закидайте голову назад під час вербальної атаки учнів. Бо ця ваша удавана „перевага“ над ними чітко вказує на тимчасову втрату самоконтролю.

✓ Відмовтеся від сигналів, що передають такі емоції, як: глузливість (висміювання), ворожість (корпус відведений назад, обидві руки відсторонююче простягнуті до учнів), нудьгу (нерухомий погляд у далечинь, глибокі зітхання, позіхання, позирання час від часу на годинника), нетерпіння (вчитель тарабанить пальцями по столу чи постукує ногою об підлогу). Всі ці пусті жести годяться для того, щоб відштовхнути від вас учнів. Уникайте і тих сигналів, які переносять на учнів вашу власну невпевненість у собі (вчитель сіпається, нахиляє вперед корпус, схрещує ноги чи обхвачує ними ніжку стільця).

✓ Звертаючись до класу, використовуйте широкі, відкриті, але спокійні жести. Руки при цьому мають рухатися на рівні грудей, долоньями догори. Ваші жести мають йти перед словами і ні в якому разі - навпаки. Найліпше, якщо руки вільно поєднуються на рівні грудей і живота. Цей жест виражає невимушену зосередженість чи зосереджений спокій.

✓ Ніколи не крутіть крейду в руках. Дуже обережно використовуйте такі жести, як постукування вказівним пальцем по столу, погрозливі жести (стиснуті в кулаки руки), жести відведення (долоньями як бар'єр вперед). Завжди уникайте пустих жестів, приміром, безцільного розмахуваннями руками.

✓ Що ж стосується міміки, то намагайтеся відкрито дивитися учням у вічі. Коли не хочете виглядати нервовим чи емоційно хитким, уникайте часто прикривати рота, потирати носа чи щоки, стискувати губи, морщити лоба та здіймати брови.

Крім вище схарактеризованих елементів культури зовнішнього вигляду вчителя як один з її елементів деякі педагоги і психологи виділяють техніку мовлення, яка в свою чергу поділяється на *просодіку та екстралінгвістику*. Просодика характеризується голосом, його темпом, тембром, висотою, гучністю, наголосом тощо. Голосовий апарат, що складається з дихальних органів, резонаторів та артикуляторів є головним робочим знаряддям вчителя. Від того, наскільки ним володіють, залежить гучність, тембр, темп, артикуляція (вимова) – ті компоненти усного мовлення, які визначають її інтонаційне багатство та своєрідність.

Змінюючи гучність, мелодіку, темпоритм висловів учитель може виразити тонкощі емоційного ставлення до предмету розмови, співбесідника, збільшити смисловий об'єм слова, за бажанням надати йому зворотнього значення. Наприклад, говорячи "дякую", можна виразити і щире вдячність, і образу, і байдужість, і насмішку.

"Мовленнєвий вчинок, - підкреслював В.А.Артемов, - має за індикатора інтонацію" [2, 14]. Саме вона відіграє первинну роль у керуванні поведінкою співбесідника, емоційно заражає його і навіть певний потік думок. А.С.Макаренко писав: "Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "йди сюди" з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, постави, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде, не відчує того, що потрібно" [13, 269].

В.О.Сухомлинський створив чітку концепцію гуманістичного виховання особистості учня засобами живого переконливого слова вчителя, який у слові виявляє себе, свою культуру і моральність, ставлення до людини і виховання. Слово вчителя, як неодноразово підкреслював педагог, – це "місток" до дитячих сердець, інструмент впливу на душу вихованця, який нічим не можна замінити. Словом учитель впливає на емоційну сферу школяра. Лише викликавши емоційні відгуки, видозміни у свідомості учня, можна надати педагогічному впливу гуманістичного спрямування. Багаторічний досвід переконав видатного педагога у тому, що слово вчителя пробуджує у малої дитини, потім у підлітка, юнака, дівчини почуття людини – глибоке переживання того, що поряд з учителем людина зі своїми радощами й печалюми, інтересами й потребами. Тонкість внутрішнього людського світу, благородство морально-емоційних стосунків не можна утверджувати без високої культури словесного виховання. В.О.Сухомлинський зазначав, що вплив слова на

психіку дитини повинен бути наче легкий дотик. В атмосфері сердечності і доброзичливості у дітей виростає бажання стати кращими, у зв'язку з внутрішньою потребою відчувати повагу вчителя і оточуючих [19].

Звукове мовлення – складне явище. Воно виконує найважливішу соціальну функцію, служить засобом спілкування між людьми; з іншого боку, мова, як будь-яка інша звукова система, відноситься до області акустики, її не можна розглядати поза психофізіологічною діяльністю людини.

Першим компонентом мовленнєвої техніки є відпрацювання навичок фонаційного дихання, другим – виховання мовленнєвого голосу, третім – формування дикційної виразності мовлення, четвертим – вивчення правил літературної вимови і наголосу.

Нерідко студенти, перебуваючи на практиці, та молоді вчителі жаліються на те, що їм важко витримати велике голосове навантаження: голос втомлюється, перехоплює дихання. Це пов'язано з відсутністю у них навичок правильного фонаційного дихання. Для нього характерні:

1. Активність, зумовлена тим, що дихання виконує роль енергетичної бази нашого мовлення.
2. Організований видих: струмінь повітря, що видихається, має "фокусуватися" в одній точці.
3. Розподіл видиху – вміння усвідомлено ділити весь обсяг повітря, що видихається на рівномірні частини. При добре тренуваному диханні видих легко можна розподілити на 25-30 порцій, рівних між собою. Тому кожне слово при цьому буде повнозвучним.
4. Вдихання повітря у процесі мовлення полягає у захопленні нової порції повітря та поповнення його запасу в кожній можливій паузі.

Виховання мовного голосу передбачає керування голосовим апаратом в умовах підвищеного навантаження. Професійний мовний голос характеризується: силою звуку, рухливістю та гнучкістю голосу, тембром, поширенням (виділення на фоні інших звуків), витривалістю.

Звучність мовлення залежить не тільки від природних особливостей голосового апарату, але й від настрою, емоційного стану. Наприклад, переживання смутку надає голосу приглушеного звучання, радість – дзвінкості.

Мовлення вчителя має бути чітким, тобто його дикція – чітка вимова звуків мови – повинна відповідати фонетичним нормам даної мови. Крім того, вчителю слід оволодіти правилами літературної вимови та наголосу аби у процесі мовлення не замислюватися над ними, а зосередити свою увагу на змісті розмови та своїх співрозмовниках, для яких він перш за все візирець для наслідування.

Мовна привабливість вчителя залежить і від тембру голосу. Він може бути не тільки теплим і ніжним, глибоким і м'яким, але й глухим, скрипучим, скляним. Учнів дратує нечітке, монотонне, надто тихе чи голосне мовлення, дефекти мови – шепелявість, хрипота.

Важлива роль у фонаційному впливові належить темпоритмічній організації усних висловлювань. Вона може бути дуже різною. Користуючись музичною термінологією, Р.Р.Каспранський виділяє алегρο-мовлення, престо-мовлення, ритенуто-мовлення [7, 69].

Вибір темпоритму зумовлений конкретними обставинами спілкування, його цільовою направленістю, емоційним станом людини, яка говорить. Хвилюванню властиві прискорення, стану спокою – уповільнення ритму. Прискорення темпоритму може бути через те, що не всі діти, особливо "тугодуми", усвідомлюють зміст висловлювань, а невинуватиме уповільнення викликає інтелектуальне і емоційне гальмування слухачів. Береться до уваги і вік учнів: для молодших школярів це не більше 40-60 слів за хвилину, для підлітків - 60-100, для учнів старших класів - 80-120 слів.

Викликають інтерес дослідження Е.П.Карпиченкової, яка встановила залежність інтонації діалогічних висловлювань – тембру, тональності, мелодики – від *прагматичної установки*. Стану апатії, байдужості властиві середній і високий регістр, вузький діапазон, незакінчений низхідний тон. Дружнє, радісне ставлення характеризується високим регістром, широким діапазоном, низхідною або висхідною тональністю, завершеністю. Стримані репліки висловлюють на низькому або високому регістрі, переважно вузького діапазону. Особливо яскравим є просодичні характеристики коротких, емоційно насичених реплік, привітань, прощань, вигуків, в яких емоційний і інтелектуальний аспекти зливаються в єдине ціле [6, 47].

Сприймання мовлення обумовлено фразовим наголосом. За допомогою наголосу ми робимо необхідні лексичні акценти. Крім фізіологічної функції, що надає можливість мовцю зробити вдих, пауза здатна упорядкувати висловлювання, поділити на смислові частини, привернути увагу до найважливішої інформації. Вчитель спілкується з учнями не тільки, коли говорить, але й коли виразно мовчить. Коли клас збуджений, шумить, надійним засобом дисциплінування виступає спокійне здивування вчителя, його затяжне мовчання. Тобто, мовчання є ефективним засобом впливу на дітей.

Учні також дуже чутливі до інтонаційних тонкощів мовної поведінки. Є.М.Ільїн підкреслював: "Дотягнутися до найтонших, найсокровеніших думок школяра під силу лише "голосу" вчителя, коли він є і коли художньо, а не просто фонетично поставлений" [4, 27].

Виділяють такі різновиди інтонаційних стилів, як інформаційний (діловий), науковий, публіцистичний, художній, розмовний. Спеціальні дослідження вчених виявили наявність у мовленні

вчителя всієї інтонаційної палітри. Стилїстика мовної поведінки зумовлена педагогічними задачами, тематикою висловлювань, конкретною ситуацією та іншими обставинами [21, 64].

Плідність мовленнєвого спілкування зумовлена його просторовою організацією. Утворилась особлива галузь психологічних знань – *проксемика*, предметом якої є виявлення закономірностей фізичного розташування комунікантів по відношенню один до одного. Дистанція здатна зближати та розділяти співрозмовників. На характер спілкування впливають акустичні, візуальні, тактильні і нюхові простори. Акустичний простір обмежений відстанню, яка дозволяє партнерам чути один одного, візуальний – бачити, тактильний – фізично відчувати і нюховий – відчувати запахи.

Проксемикою виділено декілька видів можливих дистанцій між партнерами: *інтимна* (від 0 см до 40-50 см), *особиста* (від 40-50 см до 1,2-1,5 м), *соціальна* (від 1,5-1,6 м до 2 м), *формальна* (від 2 м до 3,7-4 м) і *публічна* (більше 3,7-4 м). Перших два види свідчать про близькі, дружні стосунки. Соціальна дистанція відповідає неформальному, товариському спілкуванню. Формальна дистанція характерна для ділових, офіційних відносин у спілкуванні, публічна дозволяє утриматися від спілкування або обмінятися декількома словами без ризику виявитися нетактовним [15]. Звичайно, люди уникають того, щоб підходити один до одного ближче, ніж на відстань витягнутої руки, оскільки кожному властиве відчуття територіальної автономії.

З педагогічної точки зору міжособистісний простір можна розглядати як засіб підвищення продуктивності мовленнєвого спілкування, оскільки пов'язаний з усуненням захисних бар'єрів між учителем і учнями. За словами М.Чорноушенка, дистанції є основними рисами соціальних зв'язків поруч з жестами, мімікою, мовою [22, 117].

Просторова поведінка вчителів-майстрів має глибокий педагогічний зміст. Е.М.Ільїн писав з цього приводу: "Проводячи бесіду з дітьми, не стою на місці, а ходжу по класу. Намагаюсь до всіх "підійти". Слово беремо в лапки, адже підійти не означає лише скорочення дистанції, а безпосередньо близькістю, тим, що всім приділено увагу, намагаюсь створити на уроці комфортні умови, ситуацію взаємного успіху і дружби" [4, 55].

Ще одна група засобів, що належить до складу компонентів культури зовнішнього вигляду, є система запахів. Вона відіграє важливу роль у сприйманні дітьми зовнішнього вигляду вчителя, оскільки впливає на органи чуття, а саме на органи нюху.

*Система запахів* включає природні запахи тіла, а також широке коло штучних запахів, яких надають косметичні засоби (дезодоранти, парфуми, запахи від шампуню, мила тощо). Необхідно, щоб система запахів вчителя знаходилась у гармонійному поєднанні. Адже при здійсненні впливу на учнів важливо, щоб запах учителя не був різким, не дратував їх, а навпаки, вказував на його естетичний смак.

Проаналізувавши основні компоненти культури зовнішнього вигляду вчителя, експресію його невербальної поведінки, можна виділити її основні показники: інтонація (урізноманітна, монотонна, рухома); дикція (виразна, чітка); темп мовлення (швидкий, повільний, помірний); регістр звучання голосу (високий, низький, середній); сила голосу (сильний, слабкий, помірний); тембр голосу (благозвучний, глухий, дзвінкий); міміка (статична, рухома, виразна); контакт очей (здійснюється, не здійснюється); домінуючі фізіогномічні маски (усміхненість, доброзичливість, похмурість, злостивість); жестикуляція (пожвавлена, стримана, надмірна, помірна); пози (розслаблені, напружені, вільні, сковані, природні); дистантність (дотримання і порушення проксемічних закономірностей); адекватність використаної експресії ситуації спілкування; артистизм (естетика манер, зовнішнього самооформлення); національні особливості.

В оволодінні експресивною культурою можна виділити наступні рівні: *інтуїтивний*, коли самовираження вчителя характерна спонтанність, неусвідомленість; *стереотипний*, коли педагогічна експресія усвідомлюється, але не вирізняється майстерністю та своєрідністю; *творчий*, коли самовираження свідоме, нестандартне, імпровізаційне, артистичне.

Кожен учитель, незалежно від статі, віку, місця проживання, сімейних обставин, природних даних тощо, в змозі створити власну неповторну зовнішність, якщо серйозно візьметься за цю справу. Зрозуміло, що самовдосконалення у цьому напрямі потребує певних особистих зусиль, деяких матеріальних затрат. Визначимо принципи самовдосконалення учителя у вказаному напрямку.

✓Комплексність. Необхідно відпрацювати всі елементи зовнішності в комплексі, оскільки на тлі однобоких зрушень одразу чітко будуть помітні недоопрацювання в іншому аспекті. Наприклад, учитель, котрий дбає про зовнішній вигляд, отримує прекрасні результати (елегантний костюм, гарна зачіска, майстерний макіяж тощо). Водночас, якщо він не володіє своїм голосом (говорить голосно, або дуже тихо), то досить швидко зачарування вчителем розсіюється.

✓Індивідуалізація (індивідуальний стиль, імідж, своєрідність жестикуляції, міміки, голосу, постави, тобто все те, що відрізняє одного вчителя від іншого).

✓Дотримання постійності у вияві ознак учительської зовнішності. Іншими словами, взявши на себе роль вихователя, педагог пам'ятає про це щохвилини і демонструє її через свою зовнішність незалежно від того, чи знаходиться він у безпосередньому контакті з учнями чи ні.

✓ Дотримання професійної культури (інтелігентність, педагогічна етика, толерантність, педагогічний такт, емоційна стійкість, нездатність зашкодити психіці дитини поглядом, жестом, мімікою, тоном мовлення та ін.).

✓ Концентричність передбачає, що кожне нове вміння, яке розвиває вчитель і яке поступово трансформується у звичку, має базуватися на попередніх знаннях, уміннях і навичках та перебувати у безпосередньому зв'язку.

✓ Активність полягає в тому, що процес самовдосконалення – наслідок власної активності та ініціативи.

✓ Цілісність – означає перехід від роботи з елементами із системними компонентами і системою в цілому. Вдосконалюючи складник зовнішності, вчитель паралельно вдосконалює техніку саморегуляції, взаємодії з учнями, застосовуючи набуті вміння на практиці. Це дає змогу підняти рівень педагогічної техніки в цілому, що безумовно, вплине на рівень зростання педагогічної майстерності.

✓ Єдність особистісного і дійового, що передбачає самовдосконалення в умовах певної діяльності особистості. Без цього неможливо отримувати нові імпульси розвитку (генеральна ідея педагогічної майстерності, за словами Є.С.Барбіної).

✓ Перспективність – бачення близької і далекої перспективи, робота на завтрашній день, що стимулює сьогодишню діяльність щодо самовдосконалення.

Досягти мети, тобто створити або удосконалити свою зовнішність, яка б позитивно впливала на суб'єктів виховання можливо і цілком доступно кожному вчителю, якщо цілеспрямовано працювати над собою, мати велике бажання, створити власну програму дій, усвідомити необхідність самовдосконалення.

Таким чином, культура зовнішності, культура невербальної експресії відображає рівень професійної майстерності і своєрідність манер вчителя. Майстра вирізняє розвинута здатність використовувати всю палітру засобів особистої експресії у професійних цілях. Поняття культури зовнішнього вигляду багатогранне. Кожен з її компонентів має цілу групу засобів впливу людини на людину. Саме на них базується процес спілкування учителя з учнями. Адже від вміння використати їх учителем залежить його взаєморозуміння з вихованцями.

### Література

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителей / Амонашвили Ш.А. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Артемов В.А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации / Артемов В.А. – М., 1974. – 104 с.
3. Элькис Г.Я. О пластическом тренаже актера: Из опыта работы педагога / Элькис Г.Я. – К.: 1986. – 150 с.
4. Ильин Е.Н. Шаги навстречу: Из опыта работы учителя. – М., 1986. – 32 с.
5. Карнегі Д. Як виробляти впевненість у собі і впливати на людей, виступаючи публічно / Дейл Карнегі // Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навч. посіб. [І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.; За ред. І.А.Зязюна]. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – С.37-40.
6. Карпиченкова Е.П. Интернациональные особенности диалогической речи в зависимости от прагматической установки / Карпиченкова Е.П. // Вопросы фонетической организации устных текстов: Сб. науч. тр. – Вып. 344. – М., 1989. – 137 с.
7. Каспранский Р.Р. Темпоритмические особенности разговорной речи / Каспранский Р.Р. // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Межвед. сб. науч. тр. – Горький, 1987. – 205 с.
8. Кемпбелл Р. Як насправді любити дітей? / Росе Кемпбелл // Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навч. посіб. [І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.; За ред. І.А.Зязюна]. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – С.311-312.
9. Коменский Я.А. Правила поведения / Коменский Я.А. Избр. пед. соч.– В 5-ти т. – Т.2. – М.: Просвещение, 1982. – 292 с.
10. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход / Лабунская В.А. – Ростов на Дону, 1986. – 293 с.
11. Леонтьев А.А. О психологии общения / Леонтьев А.А. – Таллин, 1974, - 185 с.
12. Майдеман Р. Мова тіла вчителя на уроці / Майдеман Р. // Шкільний світ. – 1998. - №22. – С.2-3.
13. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса / Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8-ти т. – Т1. – 403 с.
14. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания / Макаренко А.С. Пед. соч.: В 7-ми т. – Т.5. – 430 с.
15. Маценко В. Технологія іміджу / Маценко В. – К.: Главник, 2005. – 96 с.
16. Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Зовнішність учителя також виховує / О.Г. Мороз, В.Л.Омельяненко // Перші кроки до майстерності. – К.: Знання України, 1992. – С.12-17.

17. Педагогічна майстерність: підручник / [І.А.Зязюн, І.Ф.Кривоніс та ін.; За ред. І.А.Зязюна]. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
18. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / Рыданова И.И. – Минск, 1998. – 310 с.
19. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – 639 с.
20. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – С.403-640.
21. Филиппова О.В. Интонационные стили речи учителя / Филиппова О.В. – М.: Просвещение, 1992. – 111 с.
22. Черноушенко М. Професія – вчитель / Черноушенко М. – К.: Вища шк., 1987. – 210 с.
23. Юсупов И.М., Бевзова Л.В. Учителю об искусстве общения: Уч. пос. / И.М.Юсупов, Л.В. Бевзова–Фрунзе: Мектеб, 1990. – 260 с.
24. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / Педагогічна майстерність: Хрестоматія [упоряд. І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.; За ред. І.А.Зязюна]. – К.: Вища школа., 2006. – С.79-83.

### Резюме

*В статті определена роль внешности учителя как составной его педагогического мастерства. На основании фундаментального анализа работ известных ученых авторами сформулированы основные требования к внешнему виду педагога, названы принципы самосовершенствования учителя.*

*Ключевые слова: педагогическое мастерство, учитель, внешность педагога, техника речи.*

### Summary

*In article the role of appearance of the teacher as compound its pedagogical skill is determined. On the basis of the fundamental analysis of works of known scientists by authors are formulated requirements to appearance of the teacher, principles of self-improvement of the teacher are named.*

*Key words: pedagogical skill, the teacher, appearance of the teacher, technics (technical equipment) of speech.*

УДК 378 (477)

В.А.Гончарук

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕДИЦІЙНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ

*У статті розглядається підготовка студентів-філологів до проведення експедиційної народознавчої роботи, в процесі якої відбувається формування культуромовної особистості майбутнього вчителя. Високі показники проведеного експерименту засвідчують підвищення рівня готовності майбутніх учителів-словесників до здійснення експедиційної роботи з учнями загальноосвітньої школи.*

*Ключові слова: готовність учителя до експедиційної народознавчої роботи, культуромовна особистість.*

В умовах розвитку незалежної держави особливого значення набуває проблема підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних, національно свідомих фахівців-педагогів, які зможуть гідно відстоювати національні інтереси на світовій арені, виховуватимуть підрастаюче покоління на кращих традиціях минулого та використовуватимуть культурну спадщину наших предків як основу навчально-виховного процесу в національній школі. Виховати саме такого вчителя, окрім того, ще і як культуромовну особистість – основне завдання, яке покликані виконати вищі навчальні педагогічні заклади.

Культуромовна особистість, у нашому розумінні, – це така особистість, що шанує рідну мову і досконало володіє нею, вправно користується її усною і писемною формами та стильовими різновидами. Рідна мова – то безцінне духовне багатство, у якому народ живе, за допомогою якого передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Віками народ творив це багатство, відкладаючи у скарбницю рідної мови найдорогоцінніші перлини думки, уяви, фантазії. Через рідну мову, що об'єднує нас, нащадків, і наших славетних предків у єдину культуромовну спільноту України, відчуваємо себе громадянами своєї держави, носіями етнічних, національних вартостей.

Сучасне становище нашої традиційно-побутової культури викликає певне занепокоєння. Люди перестають співати, забувають слова і мелодії віками улюблених пісень, не послуговуються нормами традиційного мовленнєвого етикету, абсолютно не цікавляться народно-прикладним мистецтвом рідного краю. Причини такого становища необхідно шукати у складних соціально-економічних процесах урбанізованого суспільства, докорінних змінах у побуті. З одного боку, науково-технічний прогрес сприяє



поширенню народної творчості, а з іншого – її заперечує. Магнітофон та телевізор замінив сьогодні дітям мамину колискову та бабусину казку. Носіями фольклорної, етнічної, родової пам'яті українців є люди літнього віку, які поступово відходять у вічність, забираючи разом із собою надзвичайну національну скарбницю.

Такий стан спонукає удосконалювати зміст підготовки вчителів-словесників на основі етнокультурних традицій українців, а також шукати шляхи збереження та популяризації особливостей традиційної народної культури, говіркових особливостей мови певного регіону.

Тому особливо актуальною є проблема підготовки вчителя до пошуково-експедиційної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Нами було поставлено мету дослідження – дослідити процес формування культуромовної особистості майбутнього вчителя-словесника у процесі експедиційної народознавчої роботи.

Окремим питанням підготовки вчителя присвячено ряд дисертаційних досліджень (Є.С.Барбіна, С.М.Бреус, О.І.Виговська, В.А.Гаманюк, Ю.В.Кирильчук, Г.Д.Мітін, О.М.Пехота, Г.В.Троцько). Захищено кандидатські та докторські дослідження різнобічних аспектів виховання дітей та молоді засобами народознавства (Ю.Д.Руденко, Т.І.Люріна і Ю.Г.Підборська, Н.М.Соломко, Л.С.Плетеницька), підготовки вчителів до пошукової народознавчої роботи (М.О.Семенова [2], О.М.Семенов [3], З.О.Сергійчук [4], Н.П.Сивачук [5]).

На основі аналізу численної літератури з проблеми готовності можна виділити такі її складові: знання, обізнаність, уявлення, розуміння (пізнавальний компонент); потреби, ставлення, установки, інтереси, мотиви, цілі, схильність (емоційно-вольовий компонент); уміння, навички, досвід, захопленість, прагнення, активність, ініціатива та ін. (практично-дійовий компонент). Відтак психологічна готовність – це особистісна властивість людини. Водночас вона є соціальним явищем, оскільки її формування залежить від самого процесу підготовки (системи навчання і виховання у вищому навчальному закладі), від засобів масової інформації, суспільних відносин тощо.

Для успішного формування готовності необхідно знати і враховувати (моделювати) особливості того виду діяльності, до якої здійснюється підготовка, зберігати й підтримувати настроєність на майбутню роботу в певній відповідності з характером і складністю її завдань.

Розроблений нами формувальний експеримент був спрямований на підготовку майбутніх учителів-словесників, які на високому рівні повинні навчати учнів української мови, літератури та народознавства, здійснювати з ними експедиційну роботу та формувати їх патріотичні й громадянські якості, високу духовність і моральну зрілість. В основу експерименту лягла створена нами модель підготовки майбутнього вчителя-словесника до проведення експедиційної роботи з учнями загальноосвітньої школи, яка включала п'ять етапів, на кожному з яких студенти, отримавши необхідний обсяг знань зі спеціальних, психолого-педагогічних, методичних і загальнокультурних дисциплін та спецкурсів, проходили певний вид практики (фольклорна, етнографічна, діалектологічна) і здійснювали народознавчу збиральницько-дослідницьку роботу.

Під час експерименту в кожному компоненті готовності (пізнавальний, емоційно-вольовий, практично-дійовий) ми взяли по одній складовій – знання, мотиви та вміння й розглянули їх розвиток послідовно на всіх етапах дослідження.

Підготовка вчителя як культуромовної особистості на основі етнокультурних традицій українців розпочинається ґрунтовним вивченням мовознавчих і літературознавчих дисциплін, а також дисциплін народознавчого циклу (фольклор України, українська міфологія, етнографія України, етнологія, націологія, українське дитинознавство, методика навчання народознавства в школі, українська вишивка).

На лекціях з сучасної української мови зі студентами з'ясовувалися справжні причини складного становища рідної мови. Наші вороги, силкуючись знищити національну свідомість українців, їхню історичну пам'ять, основний удар спрямовували на мову. "Це і намагання нав'язати литовську культуру, ополячення українців, їх зросійщення, австро-угорське уярмлення і нищення України. Особливих втрат зазнала українська мова і культура з часу її насильницького обмосковщення", – зазначає І.Мартинюк [1, 60]. Ми доводили, що рідна мова особливо необхідна дитині у процесі її становлення: "Коли чужа мова витісняє рідну в процесі формування особистості дитини, відбувається відлучення її від найсвятішого – всього материнського, батьківського" [6, 39].

Навчальна діяльність проходить у формі лекцій, семінарів, тренінгів, практичних занять, екскурсій, експедиційних досліджень, фольклорних та етнографічних практик, зустрічей з відомими етнографами, фольклористами, народними майстрами, респондентами, відвідування виставок, театралізованих народознавчих заходів. На них студенти знайомляться з самобутніми формами втілення етнічного світогляду, своєрідним комплексом і оригінальним типом національного світобачення. Майбутні вчителі опановують мовні традиції українського народу, серед яких виділяємо етикетні, ритуального мовлення, традиції раціонального користування словом, антропонімічні, говіркові. Такі традиції несуть у собі історичну, пізнавальну, естетичну цінність і є джерелом збагачення літературної мови. Мовні традиції

українців виховують пошану до думки іншої людини, правильність, ясність, точність, виразність мовлення, тобто виступають риторичними засобами мовлення.

Викладачі кафедри української літератури і українознавства дбають про розвиток культури мовлення студентів, велика увага приділяється роботі зі словниками, енциклопедіями, термінологічними довідниками, енциклопедією з українознавства та ін.

У процесі вивчення курсу української літератури велика увага приділяється ознайомленню з видатними персоналіями, життя яких є прикладом патріотизму, високого рівня національної свідомості, що має безпосередній вплив на формування культуромовної особистості майбутнього вчителя. Адже мова народу виражає його експресію, має сутнісно-субстанційний зв'язок, фіксує раціонально-емоційне ставлення до предметного світу. Разом з тим – це і спосіб функціонування культури.

Підготовка вчителя як культуромовної особистості продовжується в позааудиторній роботі. Студенти активно працюють у науковому фольклорному товаристві імені Гната Танцюри (керівник – професор Сивачук Н.П.), де проводять серйозні дослідження витоків нашої духовної культури, використовують у своїй науково-дослідній діяльності праці найвідоміших вітчизняних і зарубіжних фольклористів.

В народознавчих експедиціях до сіл Уманського і сусідніх районів студенти під керівництвом викладачів досліджують локально-територіальні особливості мови, фольклору, традиційно-побутової культури, календарної, сімейної обрядовості, народного мистецтва історичної Уманщини. Безпосереднє знайомство студентів з народною творчістю, спостереження за її "живим" побутованням сприяє вихованню їхньої національної гордості й патріотизму, розвитку усного та писемного мовлення, удосконаленню їх вміння спілкуватися з людьми різного віку, що знадобиться їм у майбутній професійній діяльності в сільській місцевості. Студенти-словесники і народознавці, які проводять експедиційну роботу, сприймають село як колыску нашої нації, в якій навіть серед лихоліть збереглося і виплекалося наше українське слово, наша пісня, високоморальні звичаї і традиції.

На першому етапі підготовки студентів до експедиційної роботи з учнями ми зосередили увагу на викладанні тих навчальних дисциплін, які мають забезпечити належну підготовленість студентів до фольклорної практики ("Фольклор України", "Українська міфологія", "Історія українознавства", спецкурс "Методика проведення досліджень з українського фольклору"). Так формувався пізнавальний компонент готовності студентів до проведення експедиційної роботи. На формування емоційно-вольового компонента готовності впливали зустрічі з носіями фольклору регіону, який досліджується; заняття у науковому фольклорному товаристві. В результаті проведеного анкетування та усного опитування студентів ми зробили такий висновок: студенти керувалися соціально значущими мотивами у пошуково-експедиційній роботі з фольклору ("хочу дослідити фольклорні традиції регіону", "зберегти кращі зразки фольклору та передати їх дітям", "вивчити сучасний стан побутовання фольклору", "навчитися збирати й досліджувати фольклор"). Практично-дійовий компонент готовності формувався на практичних і лабораторних заняттях з фольклору України: студенти вивчали певну кількість пісень, записаних в Уманському районі; на заняттях спецкурсу "Методика проведення досліджень з українського фольклору": студенти склали запитальники, вчилися записувати фольклорні твори, а потім систематизувати й класифікувати їх. Перевірку всіх практичних умінь та навичок студентів передбачав екзамен з фольклору України, який мав комплексний характер, та фольклорна практика, під час якої студенти збирали автентичний фольклор на території історичної Уманщини.

Результати анкетування та усного опитування засвідчили, що студенти мали велике бажання проявити себе в ролі фольклористів-дослідників. У процесі практики у студентів виробилося ставлення до фольклору не як до "шароварщини", а як до основи української духовної культури, першооснови рідної мови та національної літератури. Ми зробили висновок, що експедиційна робота захопила студентів, а це вказує на значне підсилення емоційно-вольового компонента їхньої готовності під час практики. Матеріали фольклорної практики студенти оформляли в папки і здавали їх, а потім звітувалися про виконану ними пошуково-дослідницьку роботу. На звітному концерті студенти виконували автентичні фольклорні твори, записані в експедиції. За нашими спостереженнями, які проводилися в фольклорній експедиції, зріс рівень вихованості студентів, що проявляється і в розмові, і в манері одягатися, і в поведженні в людському колективі. Також студенти набули певних трудових навичок та загартували свою волю й характер у складних польових умовах.

На другому етапі підготовки майбутнього вчителя-словесника до проведення експедиційної роботи з учнями загальноосвітньої школи передбачалося формування готовності студентів до етнографічної практики. Насамперед студенти отримували певний обсяг знань на лекційних заняттях з "Етнографії України", спецкурсів "Методика проведення етнографічних досліджень" та "Українська народна вишивка" (пізнавальний компонент готовності). На формування емоційно-вольового компонента готовності впливали зустрічі студентів із відомими майстрами нашого регіону, активна пошукова робота та збирання етнографічних матеріалів. Відповіді студентів на питання анкети "Про мотиваційну готовність студентів"

вказують на наявність у них соціально значущих мотивів проведення етнографічних досліджень: "експедиція надає можливість заявити про себе як дослідника-етнографа", "треба зберегти традиційну народну культуру, адже йдуть із життя носії наших традицій", "дослідити матеріальну й духовну культуру свого краю, щоб передати наступним поколінням досвід минулих поколінь". Практично-дійовий компонент формувався на практичних заняттях з етнографії, спецкурсів "Методика проведення етнографічних досліджень" та "Українська народна вишивка". Кожен студент навчався вишивати, також студенти інсценізували народні пісні, фрагменти народних обрядів, проводили ярмарки.

Згідно з моделлю професійної підготовки студенти систематично працюють у майстер-класах, як от "Українська вишивка" (керівник – Осіпенко Н.С.), "Театр танцю" (керівник – Хлистун І.Г.). Особливих успіхів досягнув створений у 1997 році самодіяльний колектив "Софія", який згодом отримав статус "Народного аматорського колективу" (керівник – Семенчук В. В.) та став основою майстер-класу "Театр Пісні". Його мета – збирання, відтворення та пропагування автентичних пісенних зразків, родинних, календарних обрядів Уманського краю. Студенти беруть активну участь у масових народознавчих заходах: вечорах, фольклорних святах, зустрічах із народними майстрами та знавцями народної творчості, а також власноруч створюють вироби народного мистецтва та організують етнографічні виставки. Така діяльність допомагає студентам не тільки цікаво провести вільний час, а й допомагає збагатитися морально та духовно, отримати позитивні емоції, що сприяє становленню культурномовної особистості майбутнього вчителя-словесника.

Під час етнографічної експедиції на II етапі підготовки кожен студент працював над своєю темою дослідження. Відомості з історії села, своє власне дослідження та фольклор, зібраний в експедиції, студенти оформляли в папки, потім звітували на засіданні лабораторії. Предмети матеріальної культури та всі інші знахідки студенти детально описували і паспортизували. Це був перший етап звіту про проходження етнографічної практики. Другий етап звіту – участь студентів у концерті, на якому вони відтворювали фрагменти стародавніх народних обрядів, записаних під час практики. На третьому етапі кращі студенти виступали на науковій фольклорній конференції. На основі оцінок за кожен етап звіту студентів їм виставлялася загальна оцінка за етнографічну практику. Спостерігаючи за студентами під час експедиції, ми відзначили зростання рівня вихованості студентів, їх мовної та емоційної культури, що є важливими складовими формування особистості майбутнього вчителя.

III етап підготовки студентів до експедиційної роботи з учнями – це формування готовності студентів-випускників до державної педагогічної практики. Пізнавальний компонент готовності до цієї практики визначався знаннями студентів з усіх навчальних дисциплін, які викладалися у них протягом п'яти років навчання в педуніверситеті. На цьому етапі нами було виділено серед навчальних предметів ті, які забезпечують підготовку до педагогічної практики: "Методику виховної роботи в школі" та "Методику навчання українського народознавства в школі". На лекціях і практичних заняттях з цих дисциплін студенти засвоювали традиційні й нетрадиційні принципи, методи, інтерактивні технології, форми виховної роботи взагалі і народознавчої зокрема.

Державна педагогічна практика є останньою із циклу педагогічних практик у педуніверситеті та завершальною в нашій моделі підготовки студентів до експедиційної народознавчої роботи з учнями загальноосвітньої школи.

На підготовчому етапі до державної педагогічної практики студенти засвоювали, що сучасний урок з урахуванням нових тенденцій в освіті повинен забезпечувати національне виховання учнів, розвиток їх творчих здібностей і талантів. В умовах стрімких змін в освітньо-виховній галузі студентам наводилися нові вимоги до вчителя народознавства, серед яких головними виступають такі:

1. Учитель повинен мати неабияку силу волі, палкий темперамент, постійний оптимізм, організаторські здібності, художнє обдарування.
2. Учитель повинен мати ґрунтовні спеціальні знання: досконало знати історію України та дисципліни народознавчого циклу, захоплюватися краєзнавством, вести народознавчу пошуково-дослідницьку роботу.
3. Учитель має бути зразком культури. Найперше культура педагога у його слові: воно має бути завжди чесним, справедливим, образним.
4. Учитель народознавства повинен добре знати музичне мистецтво, живопис, архітектуру, театр, народні промисли і ремесла, взагалі народну культуру.
5. Учитель народознавства не має права хитрувати, виховуючи у студентів патріотичні та громадянські якості, риси національного ідеалу.

Під час державної педагогічної практики студенти, складаючи плани-конспекти уроків, сценарії виховних заходів, використовували весь арсенал своїх знань і поповнювали їх з додаткових джерел (пізнавальний компонент готовності), отримували задоволення від живого спілкування з учнями, розвивали своє усне мовлення та свою емоційну культуру, збагачували активний словниковий запас, проявляли свої вольові якості (емоційно-вольовий компонент готовності), оволодівали вміннями та навичками проводити

уроки, позакласну навчально-виховну роботу (практично-дійовий компонент готовності). Майбутні учителі-словесники проводили якісні уроки української мови, української літератури та українського народознавства, на них вони прагнули розкрити світогляд українського народу, особливості його культури, характеру, мовної картини світу. Вони виховували у школярів естетичну цінність рідного слова, мовну стійкість, самі виступали пропагандистами національної культури, духовності та державності. Під час проведення педагогічних практик наші студенти на власному прикладі залучали учнів до глибшого вивчення рідної мови, а через неї до культурних надбань свого народу, власним ставленням до українського слова сприяли формуванню духовного світу, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів. Так, студентка Палій О., яка проходила педагогічну практику в загальноосвітній школі № 4 м. Умані, створила сценарій відзначення Дня Миколая, використавши записані в експедиціях до сіл Уманського регіону легенди про Святого Миколая та пісні, які співаються в цей день.

Під час практики у студентів-випускників було виявлено особистісно-оцінну реакцію на експедиційну діяльність. Більшість із них мала сформований інтерес до народознавства, бажання проводити пошуково-експедиційну роботу з учнями, складати сценарії та організувати народознавчі заходи і отримувала при цьому моральне задоволення (емоційно-вольовий компонент готовності). Зростання також відбулося і за практично-дійовим компонентом готовності. На думку експертів, у більшості студентів були сформовані різноманітні вміння, що утворюють цілісний комплекс, який посідає неабияке місце у моделі готовності майбутнього учителя до експедиційної роботи з учнями.

Під час здійснення студентами науково-дослідницької діяльності на усіх етапах їх професійної підготовки відбувається формування трьох основних компонентів готовності до майбутньої роботи в школі (пізнавальний, емоційно-вольовий, практично-дійовий), а також розвиток їх наукових здібностей, творчих можливостей, талантів.

Після закінчення експерименту ми цікавилися професійним становленням наших колишніх студентів. Нами було проведено анкетування 45 учителів-словесників. Ми з'ясували, що багато наших випускників разом із своїми учнями здійснюють експедиційну роботу та ведуть гуртки з народознавства. Отже, ми переконані, що підготовлені за такою моделлю вчителі української мови і літератури та народознавства активно проводитимуть пошукову народознавчу роботу, в процесі якої будуть виховувати культурномовних особистостей, а відтак і національно свідомих молодих людей, справжніх патріотів, гідних українців, адже без виховання любові до рідного слова неможливе й виховання патріотичних і громадянських якостей. Експериментом підтверджується, що така організація навчально-виховної діяльності студентів-філологів створює сприятливі умови, де кожен студент має можливість прилучитися до невичерпної скарбниці народної мудрості нашого регіону, пізнати глибинні корені нашої духовності, усвідомити себе носієм і активним продовжувачем народних традицій культури спілкування, пропагандистом фольклорно-етнографічних надбань рідного краю. У нашій моделі професійної підготовки спільні зусилля викладачів спрямовуються на те, щоб українське слово, разом зі своїм національним колоритом, регіональними барвистими відтінками, стало активним надбанням духовного світу особистості майбутнього вчителя-словесника й влилося в його душу відчуттям краси, поетичності, мелодійності та мальовничості.

Сьогодні вчителям і всім, кому не байдужа подальша доля українського народу, належить вирощувати і плекати той "безкрай сад", який із любов'ю посадили наші предки, сподіваючись на мудре, бережливе ставлення до нього своїх нащадків. Тому вищі педагогічні навчальні заклади покликані здійснювати українознавчу едукацію (її основа – мовна культура), тобто виховання еліти українського суспільства, яка б спрямувала всі свої зусилля на дослідження фольклорно-етнографічного спадку нашого народу, на його пропаганду та використання у нинішній життєдіяльності. Подальшого дослідження потребує проблема виховного потенціалу засобів народознавства, як от рідної мови, народної символіки, усної народнопоетичної творчості, народної традиційно-побутової культури.

### Література

1. Мартинюк І.В. Національне виховання: Теорія і методологія. – К.: ІСДО, 1995. – 160 с.
2. Семенова М.О. Виховання учнів основної і старшої школи засобами фольклористично-етнографічної діяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 // Східноукраїнський національний універс. ім.В.Даля. – Луганськ, 2005. – 20 с.
3. Семенов О.М. Родинні виховні традиції у підготовці майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – К., 1996. – 24 с.
4. Сергійчук З.О. Зміст і проблеми організації народознавчої роботи в основній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. – 24 с.
5. Сивачук Н.П. Підготовка майбутніх учителів до народознавчої роботи в школі (на матеріалі філологічних факультетів): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інстит. пед. АПН України. – К., 1997. – 24 с.

### Резюме

*В статье рассматривается подготовка студентов-филологов к проведению экспедиционной народоведческой работы, в процессе которой происходит формирование культуроязычной личности будущего учителя. Высокие показатели проведенного эксперимента свидетельствуют о повышении уровня готовности будущих учителей-словесников к экспедиционной работе с учениками среднеобразовательной школы.*

*Ключевые слова: готовность учителя к экспедиционной народоведческой работе, культуроязычная личность.*

### Summary

*The article is devoted to philology students training for carrying out expeditionary ethnology work with the aim of forming the culture-language personality of the future teacher. High results of the experiment prove the raise of the level of future teachers-philologists readiness for carrying out expeditionary work with the pupils of the comprehensive school.*

*Key words: teachers readiness for expeditionary ethnology work, culture-language personality.*

УДК 378

О.О.Лілік

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПРОЗИ

*Автор статті прагне дослідити вплив екзистенціальної прози на формування національно свідомої, всебічно розвиненої особистості, яка володіє певною системою лінгвістичних та культурологічних знань.*

*Ключові слова: культуромовна особистість, екзистенціальна проза, екзистенціалізм, шкільна літературна освіта.*

Екзистенціальна проза – цікавий літературний феномен, що характеризується смисловою багатозначністю і має складну концептуальну структуру, в основі якої - фундаментальні положення "філософії існування". Екзистенціалізм - один із найвпливовіших філософських напрямів ХХ століття, який перетворився на найпопулярнішу серед європейської інтелігенції філософсько-етичну, естетико-психологічну систему [1, 125]. У центрі уваги філософів-екзистенціалістів - людина, її внутрішня сутність, турботи, хвилювання і переживання, складний комплекс стосунків з оточуючим світом. Усі ці проблеми вони прагнули осмислити не лише у формі філософських трактатів, а й через літературну критику, і власне художні твори. Яскравою рисою цієї філософської концепції є тісне переплетіння філософії та літератури, своєрідний синтез цих двох форм суспільної свідомості, що є характерним і для української культури. Тамара Андрійчук зазначає, що в українській філософській традиції провідною є антропологічна тематика, увага до внутрішнього світу людини, до розгадування таємниці власного "я", до пошуків сенсу буття. Але ця проблематика осягається у формі символічній, містичній, образній, тобто не у фахових філософських творах, а у фольклорі, літературі, публіцистиці, теологічних трактатах [2, 103]. Фактично українська література взяла на себе місію національної філософії, щоб осмислити специфіку людського буття в різні періоди вітчизняної історії.

Екзистенційність, як риса українського світогляду і філософування, у ХХ столітті набуває концептуального оформлення і перетворюється на своєрідний український варіант світового екзистенціалізму. Це пояснюється перш за все змінами у свідомості людини, адже події, що відбуваються в країні (світові та громадянські війни, революції, встановлення тоталітарного режиму, голодомор і репресії) порушили рівновагу між людським "я" і зовнішнім світом. Особистість постає самотньою і розгубленою, її переполюють трагічні й песимістичні настрої. Це і стає об'єктом наукових, філософських і мистецьких досліджень. Українські письменники звертаються в своїх творах до осмислення проблем буття як кожної конкретної особистості, так і всього народу загалом. Яскраві риси "філософії існування" зустрічаємо у творах митців "розстріляного відродження", еміграційній літературі, творчості шістдесятників, тобто в тих пластах української культури, які були заборонені в радянські часи. Ще в 90-х роках ці твори стали відкритими для широкого загалу, вони були введені до шкільних програм, почалось їх дослідження філософами і літературознавцями. Але можна вважати, що знайомство українського читача з цією літературою ще триває, адже дослідники в процесі аналізу використовують різні методології, формулюють нові наукові концепції, прагнуть прочитати твори на основі різних світових філософських систем. Упродовж останніх років українська проза була достатньо потрактована з позицій екзистенціалізму. Риси "філософії існування" в українській художній літературі досліджували такі вчені, як Юрій Шерех, Соломія Павличко,

Раїса Мовчан, Юрій Тарнавський, Лариса Онишкевич, Оксана Забужко, Марія Зубрицька, Олександр Астаф'єв. Літературознавці звертаються і до аналізу екзистенціальних рис у творах окремих письменників: екзистенціальна проблематика у прозових і драматичних творах Володимира Винниченка аналізувалась Ганною Сиваченко, Тамарою Гундоровою, Надією Гусак, Валентиною Хархун, Ганною Бежнар, Ларисою Онишкевич, Олександром Брайком; мотиви "філософії існування" у творчій спадщині Валер'яна Підмогильного розглядали Юрій Шерех, Соломія Павличко, Валерій Шевчук, Максим Тарнавський, Володимир Мельник, Олена Галета, Наталія Монахова, Леся Пізнюк, Ірина Куриленко, Олена Романенко; паралелі між романами Віктора Домонтовича й концепціями філософів-екзистенціалістів проводили Віра Агєєва, Тетяна Белімова, Ігор Васишин, Мар'яна Гірняк; спільність філософських пошуків Євгена Плужника, Михайла Могилянського з представниками "філософії існування" була помічена Надією Колошук, Леонідом Череватенком, Наталією Шумило, Іриною Куриленко; Микола Шлемкевич, Тетяна Марцінюк, Юрій Мариненко, Максим Балаклицький, Михайло Сподарець, Неля Медвідь, Юрій Бондаренко вказують на екзистенціальні риси в прозових творах Івана Багряного.

Але поки що спостерігається розрив між літературознавчими дослідженнями екзистенціальної прози і використанням їх на практиці, у шкільному курсі української літератури. Методисти і вчителі-практики прагнуть адаптувати філософську систему екзистенціалізму і літературознавчі праці до шкільних умов, використати їх під час аналізу творів старшокласниками, але до сьогодні відсутня єдина методика вивчення екзистенціальної прози.

Ця проблема є особливо актуальною, адже екзистенціалізм посідає особливе місце в українській культурі. Відомі педагоги Костянтин Ушинський, Володимир Сухомлинський, Михайло Стельмахович відзначали, що національний тип мовної особистості виростає саме на ідеях української філософії, на культурному досвіді, здобутках народу, його морально-етичних цінностях.

Мистецтво, а не наука (а отже, і література, як мистецтво слова) - один з найкращих способів пізнання дійсності й дослідження внутрішнього світу людини: лише воно може накреслити шляхи порятунку та реабілітації людини в сучасному світі. Література виступає як спосіб утвердження гуманізму, любові, взаєморозуміння, як засіб засудження війн, агресії, тоталітаризму, як заклик до любові, як намагання звернути увагу людей на ті проблеми, які існують в суспільстві й потребують вирішення. Ці завдання вирішує й українська екзистенціальна проза (особливо так звана "національно-екзистенціальна"). На відміну від західноєвропейської, яка створена на вигаданих сюжетах, вітчизняна бере теми, проблеми і образи з української минувшини і сучасності. Українські митці-екзистенціалісти прагнули звернути увагу читачів на людину у вирі революції (Володимир Винниченко, Валер'ян Підмогильний), світових і громадянських воєн (Осип Турянський, Іван Багряний, Роман Андрияшик), під час голодомору (Василь Барка, Улас Самчук), в умовах тоталітарного режиму (Іван Багряний, Борис Антоненко-Давидович). Вони прагнули звеличити Людину, показати перемогу Добра над світом Зла, Насильства, Несправедливості, Жорстокості і Руїни. Образи, які створюють письменники-екзистенціалісти уособлюють кращі риси українського народу, наприклад, Марія (Улас Самчук "Марія"), родина Катранників (Василь Барка "Жовтий князь"), Григорій Многогрішний (Іван Багряний "Тигролови"), Андрій Чумак (Іван Багряний "Сад Гетсиманський"). На прикладах з української екзистенціальної прози можна сформулювати справжню Людину, особистість з твердим характером, сильною волею, добрим серцем, чистою совістю. Твори насичені архетипами, які близькі і зрозумілі кожному українцю: Земля, Мати, Хата, Хліб, Родина. їх аналіз допоможе звернутись до джерел української культури, зрозуміти менталітет і світогляд народу, усвідомити ті зміни, що відбулись упродовж останнього століття.

Автори-екзистенціалісти акцентують у своїх творах увагу на таких рисах українців, як висока духовність, людяність, християнська любов до ближнього. Жан-Поль Сартр стверджував, що "екзистенціалізм – це гуманізм", тому на кращих зразках української екзистенціальної прози і треба виховувати національно свідому, духовно багату особистість. Шкільний курс української літератури відіграє виняткову роль у соціалізації учнів, у формуванні особистості, у вихованні національної самосвідомості й патріотизму. "Художня література несе в собі потужний заряд емоцій, збагачує ними духовний світ учнів, розвиває образне сприймання, пам'ять, уяву, естетичний смак, розумові здібності, художнє мислення, збільшує потребу творчої праці, підвищує культуру мовлення" [3, 45]. Однак педагоги і психологи зауважують, що потужний вплив художнього твору на свідомість учнів можливий лише за умови глибокого усвідомлення оригінальності й неповторності мистецького явища. Тому екзистенціальну прозу варто вивчати, по-перше, у контексті історії української літератури, як закономірний етап її розвитку; по-друге, як складову частину модернізму, тобто у взаємозв'язку з такими художніми системами, як експресіонізм, символізм, імпресіонізм; врешті – як складову частину світового екзистенціалізму. Таким чином учні долучатимуться до духовних надбань світової культури, усвідомлюватимуть специфіку національної літератури як самодостатнього явища і, водночас, як складової світового літературного процесу.

Вивчення екзистенціальної прози може відбуватися трьома шляхами. По-перше, дослідження текстів українських екзистенціалістів з точки зору "філософії існування" - це пошук у тексті і аналіз основних

категорій і положень цієї філософської системи: відчуження, абсурду, свободи, "межових ситуацій", дослідження проблематики твору з позицій екзистенціалізму. Якщо ж можемо виділити екзистенціалістський мегаконцепт, тобто ключовий філософський термін, на якому побудований сюжет і система образів, тоді на основі його співвідношення з іншими компонентами художнього тексту і варто "читати" твір. Урешті третій варіант - це вивчення конкретного твору вітчизняного прозаїка через компаративний аналіз із художнім твором зарубіжного письменника-екзистенціаліста або в руслі філософської концепції конкретного філософа-екзистенціаліста.

Тому доцільно у процесі вивчення української екзистенціальної прози залучати для аналізу текстів філософські трактати мислителів-екзистенціалістів (наприклад, "Міф про Сізіфа" Альбера Камю, "Екзистенціалізм - це гуманізм" Жана-Поля Сартра); художню літературу; дослідження українських літературознавців. Для кращого сприйняття таких творів необхідно використовувати твори суміжних мистецтв: кіно, музики, живопису, театру. Наприклад, під час вивчення повісті-поєми Осипа Турянського "Поза межами болю" радимо використовувати музичну композицію "Поза межами болю (На пошану Осипові Турянському)", а також фільм "Поза межами болю" (1989 рік, режисер - Ярослав Лупій).

На уроках літератури потрібно організовувати таку самостійну діяльність, у процесі якої учні заглиблюються в атмосферу творчого пошуку, тобто варто залучати старшокласників до дослідницької, пошукової роботи, давати їм завдання спрямовані на аналіз філософського підтексту, порівняння екзистенціальних героїв у різних творах та літературах, аналіз сюжетів та образів.

Це все сприятиме переорієнтації учня з пасивного споживача готових знань і моральних істин, головним джерелом яких на уроці виступає вчитель, на активного інтерпретатора, котрий за допомогою вчителя (але значною мірою самостійно) аналізує текст.

Для позакласного читання можна запропонувати учням екзистенціальні твори, які відсутні у шкільній програмі, але мають велику художню цінність: романи Романа Андрияшика, повість-поему "Поза межами болю" Осипа Турянського. Знання про філософську систему екзистенціалізму учні можуть отримати з шкільних курсів "Основи філософії", "Зарубіжна література", або ж з факультативного курсу "Теорія літератури".

Оскільки методика вивчення зарубіжної літератури має більше напрацювань у цій сфері, радимо вчителям української словесності спиратися в своїй роботі на вже існуючі розробки уроків з вивчення творчості Альбера Камю, Франца Кафки, Кобо Абе.

Рівень мовної і культурологічної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Розроблена методика вивчення екзистенціальної прози гарантуватиме отримання учнями широкої культурологічної освіти: вони отримають знання зі світової філософії і відомості про українську філософську думку, розширять і доповнять свої знання про світовий і вітчизняний культурний процес, глибше усвідомлять зміст твору, навчаться читати твори на глибокому філософському рівні. А оскільки національно-культурний текст є засобом навчання рідної мови та формування мовної, мовленнєвої, етнокультурної компетентності школярів, то в процесі вивчення української екзистенціальної літератури вони матимуть можливість збагатити свій лексичний запас, усвідомити красу і поетичність рідного слова.

### Література

1. Левчук Л.Т. Етичне підґрунтя філософії екзистенціалізму // Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття: Навчальний посібник. - К: Либідь, 1997. - 224с.-С.123-147.
2. Андрийчук Т.В. Література як спосіб філософування в контексті традицій української духовності // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Випуск 26. - Серія: Філософські науки. Духовний світ слов'янських культур і сучасний цивілізаційний процес. - Чернігів, 2004. – С. 102-108.
3. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник. / За ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й.Волошиної – К.: Ленвіт, 2002. – 344с.

### Резюме

*Автор статті пытається проаналізувати вплив екзистенціальної прози на формування національно-сознательной, всесторонне развитой личности, которая обладает определенной системой лингвистических и культурологических знаний.*

*Ключевые слова: культурно-языковая личность, экзистенциальная проза, экзистенциализм, школьное литературное образование.*

## Summary

*The author of the article tries to analyse the existential prose influence on forming nationally and all-round developed conscious personality with the certain system of linguistic and culturalogical knowledge.*

*Key words: cultural ana speech personality, existential prose, existentialism, school literary education.*

УДК 378.

М.В. Іващенко

## МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті описано методичне забезпечення тьюторської діяльності, виділивши його групи (нормативно-організаційне, інструктивно-методичне, навчально-ресурсне) та особливості їх створення.*

*Ключові слова: тьюторська діяльність, технологія, методичне забезпечення, кредитно-модульна система.*

Постійні зміни умов життя та діяльності в сучасному суспільстві вимагають пошуку нових підходів до підготовки фахівців, які здатні професійно виконувати свої обов'язки, забезпечуючи високий рівень як власного існування, так і суспільства в цілому. Відповідно до цього, Україна зобов'язалась узгодити структурні розбіжності вітчизняної освітньої політики відносно вимог Європейської вищої освіти. Одним із нововведень є кредитно-модульна система як обов'язкова вимога реорганізації навчально-виховної діяльності університетів, залучених до Болонського процесу. Впровадження модульного навчання, як правило, проходить формальну (декларування концептуальних положень) та реальну (фактичні зміни в організації та здійсненні процесу навчання) фази.

Не викликає сумніву той факт, що саме друга фаза забезпечує передбачуваний результат: надання свободи особистісного розвитку студентів, побудову та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, що теоретично обґрунтовується в період першої фази. Противники модульного навчання вважають, що свобода у виборі предметів та регламенту їх вивчення призведе до хаосу в системі вищої освіти. Для запобігання такої ситуації передбачається введення тьюторського супроводу в активізаційній суб'єкт-суб'єктній взаємодії зі студентами (слухачами, учнями), діяльність яких полягає в наданні порад, консультацій, індивідуальних вказівок та фасилітації усвідомленого навчання. Таким чином, одним із провідних напрямів реалізації завдань удосконаленого змісту освіти є розробка та впровадження відповідного науково-методичного забезпечення навчального процесу за тьюторською технологією на підставі того, що підвищення якості надання освітніх послуг передбачає досягнення високого рівня підготовки викладацького складу, здатного до кваліфікованої професійної діяльності.

Загалом проблема тьюторства розглядається в розрізі науково-дослідних проектів у таких напрямках: особливості діяльності тьютора в системі дистанційного навчання (А. Теслінов, В. Кухаренко, В. Овсянніков, Г. Чернявська, Е. Комраков, Л. Бендова, Н. Жевакіна, О. Андрєєв, О. Ішков, О. Попович, С. Щенников, С. Федотова, Т. Койчева та інші); реалізація тьюторства в умовах школи (А. Адамський, А. Решетнікова, В. Конєв, Є. Волошина, Є. Ковриго, Л. Долгова, М. Черемних, Н. Михайлова, Н. Рибалкіна, О. Плахотник, П. Щедровицький, С. Дерендяєв, С. Мануйлова, Т. Ковалева та інші); реалізація технології індивідуального тьюторства в рамках профільного навчання (В. Єрошин, Н. Немова, Т. Афанасьєва, Т. Пуденко, Т. Роденкова та інші). Проте, аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що дослідники, які займаються вивченням основ тьюторської діяльності, в своїх працях недостатньо висвітлюють проблему розробки та впровадження науково-методичного забезпечення відповідної технології, яка розглядається лише в аспекті розробки та впровадження дистанційних курсів.

Так, аналіз теорії та практики досліджуваної проблеми дозволив виявити суперечності між соціальним замовленням інформаційного суспільства щодо впровадження в систему освіти технології тьюторської діяльності та недостатнім рівнем науково-теоретичного висвітлення аспекту розробки й впровадження науково-методичного забезпечення відповідної технології; нагальною потребою системи освіти в професійних тьюторах та реальним станом і характером процесу підготовки педагогів.

Отже, актуальність проблеми, необхідність розв'язання визначених суперечностей на теоретичному та практичному рівнях, відсутність фундаментальних досліджень щодо тьюторської діяльності визначили мету статті: описати методичне забезпечення технології тьюторської діяльності з позиції його розробки та використання в професійній діяльності тьютора.

Безперечним є той факт, що впровадження технології тьюторської діяльності передбачає використання системи ідей, методів, методик, програм реалізації з урахуванням конкретних педагогічних умов. Крім того, інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісний етап взаємодії й розвитку



науково-педагогічної та індивідуальної педагогічної творчості, що в свою чергу неможливо здійснити без розробки методичного забезпечення та системи рекомендацій щодо пізнання та управління інноваційними освітніми процесами в зазначеному напрямі.

Так, головним у процесі впровадження будь-якої педагогічної технології є розроблення та деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу [1]. Саме регламентовані алгоритмічні приписи, система логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від одного елементу до іншого, що генеруються в системі методичного забезпечення технології, яка в свою чергу є гарантом кінцевого, заздалегідь проєктованого результату навчального процесу, надають їй право на повноцінне існування та завоювання власної специфічної ніші в освітньому просторі.

Розглянемо основні складові методичного забезпечення технології тьюторської діяльності. Науково-методичне забезпечення навчального процесу включає *державну складову*: державні стандарти освіти, навчальні плани, навчальні програми з усіх нормативних навчальних дисциплін, програми навчальної, виробничої й інших видів практик, підручники і навчальні посібники з грифом Міністерства освіти і науки; *складову, що розробляється вищим закладом освіти*: робочі навчальні плани та програми, навчальні програми з вибіркового навчальних дисциплін, навчальні посібники без грифу Міністерства освіти і науки, інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять, контрольні роботи із навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу, методичні матеріали для студентів із питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових і дипломних проєктів (робіт); інші матеріали, які визначає викладач, кафедра (предметна або циклова комісія), вищий заклад освіти [2].

Отже, викладач, націлений на використання в своїй педагогічній діяльності тьюторської технології, повинен на основі зазначених складових розробити методичне забезпечення тьюторської діяльності, що, на нашу думку, складається з таких груп.

1. Нормативно-організаційне забезпечення – навчально-методична документація, що регламентує діяльність тьютора в конкретно визначений період (робочий навчальний план, програма діяльності тощо).

2. Інструктивно-методичне забезпечення – пояснювально-інструкційна документація, що забезпечує ефективне включення студентів у навчальний процес із тьюторським супроводом на всіх етапах його здійснення (інструкції та методичні рекомендації (форум, чат, тьюторіал тощо), методичні матеріали для студентів із питань виконання різних видів навчальної діяльності (тестування, написання есе, проєктна діяльність тощо)).

3. Навчально-ресурсне забезпечення – друковані, електронні та програмні ресурси, що передбачено для використання безпосередньо під час навчання (друковані та електронні посібники, матеріали лекцій, презентацій, тренажери, тестувальні програми тощо).

Нормативно-організаційне забезпечення має покращити ефективність навчального процесу за рахунок оптимального співвідношення теоретичного та практичного навчання; логічно правильної, науково-обґрунтованої послідовності здійснення навчальної діяльності; забезпечення взаємозв'язку тьюторства із самостійною роботою студентів; вдосконалення методики навчання на основі нових інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Обов'язковими для нормативно-організаційного забезпечення тьюторської діяльності є навчальна програма та робочий навчальний план. Ця документація носить взаємодоповнюючий характер та чітко відображає особливості побудови та реалізації конкретного процесу навчання.

Навчальна програма - це нормативний документ, в якому окреслюється коло основних знань, навичок і вмінь, які підлягають засвоєнню, норми часу на вивчення всього курсу, окремих його тем та модулів. У традиційній системі навчання, як правило, виділяють типові та робочі програми. Натомість, у тьюторській практиці більш широко використовують особистісно-індивідуальні програми, які складаються і застосовуються тьютором залежно від поставлених цілей діяльності, її виду, конкретних умов, потреб та можливостей.

Теорія та практика розробки навчальних програм виділяє такі способи їх побудови: лінійний, концентричний і спіральний. Сутність лінійного способу побудови навчальних програм полягає в тому, що окремі частини навчального матеріалу утворюють неперервну послідовність тісно пов'язаних між собою і взаємообумовлених ланок – частин навчальної роботи. Перевагою лінійного способу розташування змісту навчальної програми є економічність використання часу, оскільки виключається дублювання матеріалу. Концентричний спосіб побудови навчальних програм допускає один і той самий матеріал (питання) викладати кілька разів, але з елементами ускладнення, з розширенням, збагаченням змісту новими компонентами, з поглибленням розгляду наявних між ними зв'язків і залежностей. Концентричне розміщення матеріалу в програмі передбачає не просте повторення, а вивчення тих самих питань на розширеній основі з більш глибоким проникненням в сутність розглянутих явищ і процесів. Негативними моментами цього способу є уповільнення темпів навчання та породження ілюзії знання тих питань, з якими

студенти стикаються повторно, що, природно, знижує рівень їхньої активності. Негативних сторін лінійного та концентричного способу побудови навчальних програм значною мірою вдається уникнути за умови спіралеподібного розташування в них навчального матеріалу, завдяки чому поєднується послідовність і циклічність його вивчення. Характерною особливістю цього способу є те, що студенти, не втрачаючи з поля зору вихідну проблему, поступово розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань [3].

Важливого значення, на нашу думку, набуває здатність тьютора до конструювання робочих планів, основне призначення яких – визначити структуру діяльності, вибудувати послідовність її реалізації з урахуванням норм навантаження.

Використання технології навчання з тьюторським супроводом неминуче веде до якісних змін діяльності студентів (слухачів, учнів) під керівництвом тьютора. Перш за все це стосується введення в процес навчання специфічних організаційних форм навчання, методів, способів, прийомів та засобів його здійснення. Так, наприклад, використання комп'ютерних мультимедійних технологій призводить до істотної модернізації форм занять інформаційно-методичного блоку (використання мультимедійних презентацій у поєднанні з роздатковими опорними конспектами, використання інтерактивних програмних засобів під час лабораторних та практичних робіт тощо). Зазвичай такого роду форми, методи, способи, прийоми та засоби не є знайомими студентам, що може стати реальним бар'єром на початкових етапах навчання. Тому постає необхідність створення тьютором нового покоління інструктивно-методичного забезпечення (інструкції та методичні рекомендації студентам щодо проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач, до самостійної роботи, до роботи з тестами, тренажерами, підготовки до мультимедійних лекцій, конференцій, форумів, чатів, тьюторіалів тощо).

Розглянемо типову модель інструктивно-методичного документа, яка базується на використанні формалізованих методів, а також принципів і методів побудови уніфікованих систем документації. Використання даного інструменту формалізації дозволяє алгоритмізувати дії тьютора у процесі створення різних видів інструктивно-методичної документації, аналіз структури яких дозволяє виділити набір компонентів, що вибудовуються у вигляді логічної моделі основних частин: титульна сторінка; інформаційна частина; основна частина [4]. Цей перелік відображає стандартний склад реквізитів, що включають до будь-яких видів технічної документації, проте, враховуючи специфіку окремих форм, методів, способів, прийомів навчальної діяльності, допускається його деталізація або скорочення залежно від особливостей, мети та задач конкретного інструкційно-методичного документа.

Навчально-ресурсне забезпечення тьюторської діяльності є найбільш чисельним та різноплановим; покликане забезпечувати реалізацію цілісності проектованої тьютором педагогічної діяльності, яка проявляється у єдності освітньої мети, змісту, дидактичного процесу, форм організації навчання тощо, що в свою чергу формує усвідомлене сприйняття навчальної інформації студентом, підвищує його розумову активність, створює умови для гуманізації взаємодії викладача і студента, в результаті чого змінюється стиль їхнього спілкування у бік діалогу і співробітництва, а управлінська діяльність на всіх рівнях трансформується із суб'єкт-об'єктних у суб'єкт-суб'єктні на рефлексивному ґрунті [5]. Продумане та якісно створене навчально-ресурсне забезпечення дозволяє тьютору варіювати від виконання інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої функції.

До основних компонентів навчально-ресурсного забезпечення слід віднести: методичні рекомендації до вивчення модулів; мультимедійні лекційні демонстрації, гіпертексти лекцій та гіпермедіа, опорні конспекти; електронний практикум для вироблення умінь і навичок застосування теоретичних знань із прикладами виконання завдань; лабораторний практикум з інтерактивною анімацією; інтерактивні мультимедійні матеріали для проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач; вхідні, проміжні та підсумкові комп'ютерні тести контролю знань на основі флеш-анімації; додаткові навчальні та довідникові матеріали для самостійної роботи тощо.

Навчально-ресурсне забезпечення тьюторської діяльності відповідно до основних ідей та принципів реалізації є не тільки носієм певної пізнавальної інформації, а й організатором розумової діяльності. За умови впровадження технології тьюторської діяльності навчальні матеріали використовують різні канали сприйняття, забезпечують управління пізнавальною діяльністю слухачів, створюють умови для включення студентів у діяльність, спонукають їх до запам'ятовування, мислення, роздумів, аналізу, застосування знань в професійній діяльності, сприяють вираженню суб'єктності, ініціюють студентів до взаємодії з колегами та тьюторами, спонукають до створення власних освітніх продуктів, забезпечують рефлексію професійної та навчальної діяльності, надають можливість зворотного зв'язку. Всього цього можливо досягти за рахунок використання різноманітних засобів навчання та раціонального поєднання різних видів навчально-ресурсного забезпечення [6].

Отже, ми підійшли до проблеми створення навчально-ресурсного забезпечення. З огляду на це слід виділити окремі варіанти здійснення тьюторства: тьютор працює в підрозділі спеціалізованого навчального закладу з розгалуженою інфраструктурою, що побудований на принципах використання технології тьюторської діяльності, або тьютор здійснює індивідуальну педагогічну діяльність у межах освітньої

установи чи навіть окремо від навчальних установ будь-якого типу.

У першому випадку, як правило, тьютор займає місце в основній сфері освітньої діяльності, взаємодіючи з персоналом сфер управління та забезпечення. За цих умов тьютор не є розробником, він лише може впливати на процес створення навчально-ресурсного забезпечення шляхом внесення пропозицій на основі результатів педагогічної діагностики.

У випадку ж здійснення індивідуальної тьюторської практики, побудова стратегії навчальної діяльності, включаючи й розробку всіх видів забезпечення, виконується тьютором. Тобто тьютор має широкі можливості для творчості, проте процесу безпосередньої розробки навчально-ресурсного забезпечення має передувати ретельне вивчення всіх можливих видів забезпечення, їх особливостей, цільового призначення, переваг, недоліків, освітніх вимог.

Таким чином, методичне забезпечення, а саме його розробка та використання, має будуватися відповідно до послідовного здійснення тьютором аналітичної, прогностичної і проектувальної творчої розумово-практичної діяльності, оскільки аналіз, прогноз та проект – це нерозривна тріада розв'язання педагогічних задач незалежно від її предметно-змістовного наповнення та часових обмежень. Продуктивність рішення стратегічних, тактичних та оперативних задач однаковою мірою обумовлюються професіоналізмом та досвідом реалізації тьюторської діяльності, в основу якої покладено принципи суб'єктності, індивідуалізації, інтерактивності, фасилітації тощо.

### Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (затверджено наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 № 161)
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И.Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996.
4. Организация работы с документами: Учебник. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 574 с.
5. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения: Практико-ориентированная монография / Под ред. П. И. Третьякова. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.
6. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования - : специализированный учебный курс / С. А Щенников, А. Г Теслинов, А. Г. Чернявская и др. – 2-е изд. , испр. – М. : Дрофа, 2006. – 591, [1] с. : ил. – (Информационные технологии в образовании)

### Резюме

*В статье описано методическое обеспечение тьюторской деятельности, выделены его группы (нормативно-организационная, инструктивно-методическая, учебно-ресурсная) и особенности их создания.*

*Ключевые слова: тьюторская деятельность, технология, методическое обеспечение, кредитно-модульная система.*

### Summary

*The article deals with the attempt to describe the methodological support of tutor activity, its kinds (legal and organizational, instructional methodical, educational resource) and the peculiarities of their creating are defined.*

*Keywords: tutor activity, technology, methodological support, the credit module system.*

УДК 371.134:78.071.2:159.952

З.В.Софроній

## МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядається проблема мотиваційного аспекту формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності, досліджується взаємозалежність формування мотивації і виконавської уваги студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у педагогічних університетах.*

*Ключові слова: мотив, мотивація, спрямованість особистості, цілеутворення, виконавська увага, диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики.*

В умовах реформування системи підготовки педагогічних кадрів, одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є особистісна орієнтація, що зумовлює “розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу” [9]. Звернення вищої освіти до особистості майбутнього педагога, а саме актуалізації проблем формування його особистісних якостей у

процесі навчання, спричинене пріоритетними завданнями вищої школи – сформувати у студента вміння вчитися, навички “самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості” [9]. Одним із важливих аспектів вирішення держаних освітніх завдань цього напрямку є формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики, як однієї із важливих якостей творчої особистості, яка забезпечує ефективність музично-педагогічної та, зокрема, виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутнього керівника хорового колективу.

Натомість дані констатувального експерименту, проведеного в рамках нашого дисертаційного дослідження свідчать про те, що, незважаючи на усвідомлення необхідності оволодіння виконавською диригентсько-хоровою діяльністю, як однією зі складових цілісної фахової підготовки майбутнього вчителя музики, більшість студентів – майбутніх керівників дитячих хорових колективів, не виявляють стійкого інтересу до цього виду виконавської діяльності, намагаються не проявляти самостійності й ініціативи у підвищенні рівня власної підготовки, по можливості уникають роботи з хоровими колективами в якості диригента, що відображається на рівні сформованості їх виконавської уваги як показника ефективності виконавської диригентсько-хорової діяльності. Більше того, визначаючи увагу як одну з провідних якостей, яка забезпечує успішність виконання будь-якої діяльності, лише незначна кількість опитуваних виявляє бажання вдосконалювати і розвивати цю якість, пов'язуючи її сформованість із можливістю удосконалення рівня власної диригентсько-хорової майстерності. Більша частина респондентів, невдачі у названому виді виконавської діяльності аргументує впливом різноманітних зовнішніх чинників, не пов'язує їх із недостатнім рівнем сформованості власної виконавської уваги, що й пояснює їх незацікавленість у розвитку і самовдосконаленні цієї якості. Відтак, *актуальності* набуває проблема мотивації удосконалення диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищих навчальних закладах як одного із дієвих аспектів формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, яка забезпечує успішність виконавського напрямку їх фахової підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес науковців до проблеми формування мотиваційної сфери особистості у різноманітних галузях її діяльності. Психологічні проблеми мотивації поведінки людини розкриті у працях вітчизняних і зарубіжних учених: О.Леонтьєва, Д.Узнадзе, С.Рубінштейна, П.Якобсона, О.Петровського, Ю.Гіппенрейтер, Є.Ільїна, С.Занюка, Дж.Гілфорда, Р.Кеттела, Д.Макклеланда та ін. Вивченню мотивів праці присвячені дослідження К.К.Платонова, В.Ядова. Роботи П.Якобсона, В.Петрушина, Н.Тихомирової розкривають особливості мотивації особистості до творчої діяльності. Значна частина праць О.Леонтьєва, Л.Божович, В.Рутковської та інших науковців присвячені визначенню впливу мотивації на навчальну діяльність. Зв'язок мотиваційної сфери із спрямованістю особистості встановлено у доробку Л.Божович, Л.Славіної, В.Мерліна. У роботах Б.Ананьєва експериментально досліджений вплив педагогічної оцінки на мотиваційну сферу особистості учня. Значення пізнавального інтересу у формуванні мотивації до навчання розкрито у психолого-педагогічних працях С.Рубінштейна, М.Добриніна, В.Іванова, Г.Щукиної, зокрема, музичного інтересу до професії вчителя музики, – у дослідженнях В.Яконюка. Значний науковий доробок свідчить про подальшу можливість вирішення широкого спектру питань, пов'язаних із формуванням мотиваційної сфери студентів у процесі фахового навчання. Однак, психолого-педагогічна наука випускає з поля зору проблему встановлення взаємозалежності уваги і мотивації у навчальній діяльності, зокрема важливості мотивації у формуванні виконавської уваги майбутніх учителів музики, що має актуальне значення для розвитку теорії, методики та практики музичного навчання.

Мета статті полягає у розкритті особливостей мотиваційного аспекту формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності та встановленні взаємозалежності формування мотивації і виконавської уваги студентів у процесі фахової підготовки у педагогічних університетах.

У науковій літературі мотивація розглядається як важливий і значний компонент у структурі людської діяльності, у тому числі й навчальній (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн). Значимість мотивації у діяльності психічних процесів неодноразово підкреслювалась у психолого-педагогічних дослідженнях. У працях М.Добриніна доведена взаємозалежність впливу особистісно значимих мотивів діяльності на продуктивність уваги. Проблема усвідомлення значимості діяльності і вплив її мотивів на ефективність функціонування уваги досліджена в роботах Н.Лаврової, Л.Солнцевої. Використання педагогом знань із психології мотивації у навчальній діяльності майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів, дає можливість цілеспрямовано впливати на поведінку і діяльність студентів, спонукати їх до активності в оволодінні виконавською диригентсько-хоровою діяльністю, формувати виконавську увагу студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Правомірність ототожнення нами понять “*активності особистості*” і “*виконавської уваги*” обумовлена загально визначенням феномену уваги, як “зосередженості і спрямованості *активності* людини на що-небудь, що має те або інше значення для неї” [10,228].

Для встановлення взаємозалежності мотиву і уваги у навчальній діяльності доцільно звернутися до аналізу сутності понять мотиву та мотивації у психолого-педагогічній літературі. У “Словнику навчально-педагогічних понять і термінів” за редакцією Л.Вовк, мотив характеризується як “спонукальна причина дій і вчинків людини” [3,48]. Водночас зазначається, що основним мотивом є потреба особистості. О.Леонтьєв підкреслює, що досягнення мотиву задовольняє потребу, але потреба, яка не знайшла свого предмету (мотиву), здатна до утворення лише пошукових дій [7]. Відтак, суб’єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви.

З цього приводу С.Занюк зазначає, що “чим більше мотивів детермінує діяльність, тим вищим є загальний рівень мотивації” [5,7], пояснюючи мотивацію як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості, або, як - усі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які детермінують поведінку людини. На відміну від мотивів, які є відносно стійкими утвореннями особистості, ситуативні фактори можуть змінюватись, що зумовлює значні можливості педагогічного впливу на активність особистості в цілому, у тому числі й на виконавську увагу. Науковцем встановлено залежність загального рівня мотивації від: кількості мотивів, які актуалізуються; актуалізації ситуативних факторів; спонукальної сили кожного з цих мотивів [6,7].

Відтак, беручи за основу дану закономірність, підсилюючи мотивацію студентів до виконавської диригентсько-хорової діяльності, що сприяє формуванню виконавської уваги майбутніх учителів музики, педагог повинен:

- 1) задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів;
- 2) збільшити спонукальну силу кожного з мотивів;
- 3) актуалізувати ситуативні мотиваційні фактори [5,8].

Залучаючи якомога більше мотивів для активізації уваги студента, необхідно в першу чергу визначити ті їх види, актуалізація яких має найбільше спонукальне значення для виконавської диригентсько-хорової діяльності особистості у процесі навчання. У зв’язку з цим, розглядаючи виконавську диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музики як творчу суспільно значущу діяльність, яка формується у процесі навчання, доцільно проаналізувати групи мотивів, які сприяють формуванню виконавської уваги студентів.

Зокрема, Л.Бочкарьов виокремлює найбільш важливі групи позитивних мотивів, які впливають на формування стану психічної готовності майбутніх учителів музики до виступу:

- 1) мотиви, пов’язані з відношенням студента до виконуваних творів;
- 2) мотиви, пов’язані з відношенням студента до учнів-слухачів (у процесі слухання виконаного твору), учнів-виконавців (у процесі спільного хорового виконання), публіки;
- 3) мотиви, пов’язані з відношенням до виконавської діяльності (мотиви професійного самовдосконалення та ін.) [2,220].

У цьому контексті варто зазначити, що мотиви, так само як і виконавська увага можуть бути: *внутрішніми* – такими, що безпосередньо пов’язані із змістом діяльності, і *зовнішніми* – які не мають з відповідною діяльністю безпосереднього зв’язку [13,59].

У результаті аналізу класифікаційної системи мотивів, розробленої С.Занюком, логічно виокремити такі мотиви, які сприяють активізації формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності:

- 1) мотиви самоствердження, пов’язані із прагненням особистості утвердити себе в соціумі, домогтися визнання з боку викладачів і однокурсників, що спонукає студентів інтенсивно працювати і розвиватися (формування зосередженості, стійкості вольової уваги у процесі занять);
- 2) мотиви ідентифікації себе з іншою людиною, пов’язані з прагненням особистості студента бути схожим переважно на визначного хорового диригента, хормейстера, педагога, завдяки чому з’являються сили, натхнення, бажання займатись диригентсько-хоровою діяльністю, діяти так, як це робить кумир (формування емоційної і творчої уваги);
- 3) мотиви саморозвитку, зумовлені прагненням особистості до самовдосконалення, повної реалізації своїх здібностей, впевненості в собі, здатності відчувати свою компетентність у певному виді діяльності (формування вольової, саморегулюючої виконавської уваги);
- 4) мотиви досягнення – “прагнення досягти високих результатів і майстерності у діяльності” [5,16]. Студенти з високим рівнем мотивації досягнення у виконавській диригентсько-хоровій діяльності схильні докладати значних зусиль у самостійних заняттях, наполегливо працювати для досягнення поставлених цілей. Рівень даної мотивації визначають наступні фактори: значущість досягнення успіху для студента у цьому виді діяльності; надія на успіх; суб’єктивно оцінювана ймовірність досягнення успіху; суб’єктивні еталони досягнення (формується вольова, саморегулююча виконавська увага);

5) просоціальні (суспільно значущі) мотиви, пов’язані з усвідомленням суспільного значення виконавської диригентсько-хорової діяльності, з почуттям обов’язку, відповідальності перед групою. Студент не лише вважає себе членом певної соціальної групи (навчального хорового колективу), а й

переймається її проблемами, інтересами, цілями. Відтак у майбутніх керівників хороших колективів формується відповідальність, вони стають активнішими, частіше і сумлінніше виконують професійні обов'язки (формується ансамблева, вольова виконавська увага). Просоціальні мотиви, пов'язані з ідентифікацією індивіда із групою, почуттям обов'язку та відповідальності, є важливими у спонуканні студента до виконавської диригентсько-хорової діяльності;

б) мотиви афіліації, пов'язані з прагненням студента до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми (однокурсниками), прагненням до контакту і спілкування з ними. Афіліативне спілкування – це таке спілкування, яке приносить задоволення, захоплення, подобається людині (Н. Murray, 1938) [5,18]. Важливість актуалізації мотиву афіліації у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін сприяє формуванню інтересу студента до спільної виконавської диригентсько-хорової діяльності через отримання задоволення від спілкування з учасниками цього процесу (формується емоційна, логічна, ансамблева, саморегулююча виконавська увага);

7) процесуально-змістовні мотиви – це спонукання до уваги (активності) змістом і процесом самої виконавської діяльності, коли студента приваблює сама диригентсько-хорова діяльність, подобається її виконувати, проявляти свою інтелектуальну і емоційну активність, цікавить зміст виконуваного хорового репертуару тощо (формується логічна, емоційна, творча виконавська увага). С.Занюк пов'язує процесуально-змістовні мотиви із пізнавальним інтересом до діяльності, який науковці здебільшого пов'язують із формуванням уваги до навчальної діяльності [11].

Як зазначалося вище, виконавська диригентсько-хорова діяльність майбутніх учителів музики удосконалюється у процесі навчання, тому важливим чинником формування мотиваційної сфери студентів є актуалізація мотивів навчання. У науковій літературі мотиви учіння (навчання) визначають як “внутрішню спонукальну силу (потреби, інтереси, прагнення, емоції) навчальної діяльності школярів” [12,201], а також, як “внутрішні психічні сили (руші), які симулюють пізнавальну діяльність людини” [3,18]. Відтак, дані мотиви із їх внутрішньою спрямованістю можемо вважати внутрішньою мотивацією тих, хто навчається.

Класифікація мотивів навчання, розроблена М.Матюхіною дає можливість виокремити такі групи мотивів, що сприяють формуванню виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а саме:

1) мотиви, пов'язані із змістом учіння: студента спонукає до навчання прагнення пізнати нові музичні твори, факти, оволодіти знаннями, способами виконавських дій у взаємозв'язку із педагогічним спрямуванням, що у свою чергу сприяє формуванню логічної, вольової, саморегулюючої виконавської уваги;

2) мотиви, пов'язані з самим процесом учіння: студента спонукає вчитися прагнення виявити інтелектуальну активність, музичні і педагогічні здібності, творчу обдарованість, долати технічні і художні труднощі у процесі вивчення і виконання музичних творів, тобто студента захоплює сам процес навчання, а не тільки отримані результати [8,15]. Дані мотиви активізують творчу, емоційну, логічну, вольову форми виконавської уваги.

Вчена виокремлює мотиви соціального спрямування, котрі не пов'язані з самою навчальною діяльністю, але безпосередньо впливають на навчання майбутніх учителів музики:

1) широкі соціальні мотиви: а) мотиви обов'язку та відповідальності перед суспільством, школою, однокурсниками, педагогами, батьками та ін. б) мотиви самовизначення (розуміння значення знань, умінь і навичок для оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю, бажання підготуватися до майбутньої музично-педагогічної діяльності та ін.);

2) вузько особистісні мотиви: а) прагнення отримати схвалення, позитивні оцінки (мотивація благополуччя); б) бажання бути першим, зайняти гідне місце серед однолітків (мотивація престижу); авторитет конкретних осіб (особистість учителя, вплив видатних особистостей – відомих виконавців, диригентів, педагогів, науковців тощо);

3) негативні мотиви: прагнення уникнути неприємностей з боку вчителів, батьків, однокласників (мотивація уникнення неприємностей) та ін [8,16].

Перші дві позиції наведених мотивів містять спільні ознаки із мотивами діяльності, розробленими С.Занюком, і у тій самій мірі уможливають формування визначених вище форм виконавської уваги. Натомість негативні мотиви навчання хоча і здатні активізувати виконавську увагу, водночас такий вплив містить здебільшого хаотичний, ситуативний і неусвідомлюваний характер. Довготривале домінування певного мотиву у процесі виконавської диригентсько-хорової підготовки студентів приводить до втрати пізнавального інтересу до даної діяльності - внутрішньої мотивації, що унеможлиблює формування тривалої зосередженості і стійкості виконавської уваги.

Необхідно зауважити, що мотиви, можуть бути *усвідомленими* – мотиви-цілі, які спрямовують діяльність особистості протягом усього життя, і *неусвідомленими* – коли студент не може пояснити ті мотиви, які спонукають його діяльність [4,118]. Робота з усвідомлення власних мотивів є важливою і потребує не тільки значного інтелектуального і життєвого досвіду, але й певної мужності. “По суті, - як

зазначає Ю.Гіппенрейтер, - це спеціальна діяльність, яка має свій мотив – мотив самопізнання і морального самовдосконалення” [4,118]. Значну роль у здійсненні даного процесу набуває увага. Завдяки її сформованості, на основі самоаналізу власної виконавської діяльності і мотивів, у майбутнього вчителя музики виробляється стійка внутрішня мотивація до оволодіння відповідним фахом.

У формуванні пізнавальної мотивації (мотивів навчання) важливе місце займає спонукальна сила впливу потреб, інтересів, прагнень та емоцій особистості. У даній роботі ми частково торкнулися питань актуалізації потреб й інтересів студентів до виконавської диригентсько-хорової діяльності. Натомість у формуванні виконавської уваги майбутніх учителів музики необхідно враховувати й спрямованість особистості та її зв'язок з мотиваційною сферою. З приводу цього, Л.Божович підкреслює, що “спрямованість особистості виявляється у відносно постійних і стійких домінуючих мотивах особистості” [1,145]. Із розкриттям домінуючих мотивів можливо визначити й спрямованість особистості. Під спрямованістю П.Якобсон розуміє “складне утворення особистості, яке окреслює особливості тенденцій поведінки і дій людини, що у суспільному плані визначають особистість за сутнісними лініями: її ставленням до інших людей, до себе, до свого майбутнього” [14,185]. Науковець визначає спрямованість особистості за кількома проявами:

- особливостями провідних інтересів особистості, які відображені у спрямованості уваги на певні предмети, думки, діяльність;
- особливостями цілей, які людина ставить перед собою (до чого прагне людина);
- пристрастями і потребами людини (до чого вона небайдужа, що прагне мати, що її хвилює і займає);
- установками особистості, у відношенні її до суттєвих явищ соціального та особистого життя.

Як бачимо, у здійсненні педагогічної діагностики спрямованості особистості студента у диригентсько-хоровій підготовці доцільно керуватися результатами спостережень щодо виявлення зосередженості і направленості виконавської уваги майбутнього керівника хорового колективу, яка констатує особливості його цілеспрямованості, емоційного самовираження і творчої самореалізації як виконавця-диригента.

Відтак, в актуалізації мотивів важливою є також і цілеспрямованість особистості, яка характеризується наявністю мети (цілі) – “усвідомленого, запланованого результату діяльності, суб’єктивного образу, моделі майбутнього продукту, того, до чого прагне людина” [5,25]. Як зазначають науковці, розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей (у певній послідовності). Чим більш диференційованою є загальна (кінцева) мета – виконавської концепції (відтворення художнього образу), чим більше виокремлено етапів та конкретних проміжних цілей (ознайомлення з партитурою, репетиційна робота, підготовка до виступу, концертний виступ), тим легше працювати. Відтак, досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до досягнення кінцевої мети, посилює мотивацію особистості [7]. Отже, чітко визначена мета дає можливість активізувати виконавську диригентсько-хорову діяльність, максимально повернути, спрямувати і зосередити на ній виконавську увагу, саморегуляція якої сприяє подоланню психічного перенасичення і втоми.

У зв’язку з цим, важливості у навчальній діяльності набуває й спосіб цілеутворення. Науковці зазначають, що самостійна постановка цілей особистістю свідчить про її вищий рівень розвитку, ніж коли вона приймає цілі, нав’язані їй іншими людьми, що говорить про її цілепокладання. Відтак, самостійна постановка студентами цілей свідчить про їх достатню зрілість і здатність до самовиховання й саморозвитку. Причому вченими доведено, якщо людина самостійно ставить перед собою мету, то вона схильна працювати над її досягненням значно більше, ніж у тому разі, коли перед нею ставлять мету інші люди [6,17]. Тому у навчанні майбутніх учителів музики доцільно формувати мотиви, на основі яких студент здатен самостійно формувати мету (ціль). У психолого-педагогічній науці розрізняють: об’єктивні цілі (задані суспільством – школою, батьками, навколишніми людьми, соціальними нормами тощо) та особистісно значущі цілі (самостійно поставлені людиною або прийняті ззовні) [5,27]. Перетворення зовнішніх вимог в індивідуальні цілі – один із варіантів цілеутворення. Загальні цілі, суспільні норми, завдання від інших людей можуть стати індивідуальними, якщо вони відповідають задоволенню певних потреб особистості або є етапом (засобом) задоволення потреб особистості [6,17].

Важливим у навчальній діяльності майбутніх учителів музики є усвідомлення не тільки мети, але й перспективи виконавської диригентсько-хорової підготовки, тобто уявного майбутнього з певною віддаленістю у часі. Психологи й педагоги зазначають, що ставлення людини до діяльності та її виконання визначається тим, наскільки далеко вона бачить перспективу задач, які стоять перед нею. Водночас, суб’єктивно позитивна перспектива оволодіння виконавською диригентсько-хоровою діяльністю переживається майбутнім учителем музики як радість, а очікування радості може бути пов’язане не тільки з кінцевим результатом певної діяльності, але й з її початком, а також і з самим процесом. Тому, якщо студент не бачить перспективи далі найближчого етапу (успішного виконання твору, задачі модуля, заліку тощо), то він не буде долати труднощі, пов’язані з цим етапом. С.Занюк зазначає, що про перспективу можна говорити

в тому разі, коли усвідомлюється не тільки мета як ідеальне передбачення проміжного результату діяльності людини, але й реальність та значущість досягнення мети. Відтак, коли студентом усвідомлюється перспектива, то актуалізується не лише мета, а й її наслідки, її значущість для нього і її переживання (“завтрашня радість”). Отже, перспектива – це більш емоційний образ майбутнього результату діяльності у порівнянні з метою [5,26]. Тому немає необхідності доводити важливість значення внутрішньої позитивної мотивації студентів у навчанні, оскільки її роль є універсальною. За даними експериментальних досліджень, саме вироблення внутрішньої мотивації у студентів забезпечує належний рівень їх зосередженості на предметі музично-виконавської діяльності, що є необхідною умовою успішності.

Аналіз наукових праць і результати контрольних зрізів констатувального експерименту нашого дослідження дали можливість виявити наступні особливості суб'єктивного стану виконавця, які характеризують наявність внутрішньої мотивації майбутнього диригента дитячого хорового колективу: відчуття повного (розумового і фізичного) заглиблення у виконавську діяльність; повна концентрація уваги, думок і почуттів на справі, яка виключає з свідомості сторонні думки і відчуття; чітке уявлення того, що потрібно робити у той чи інший відрізок роботи, ясне усвідомлення мети, засобів і шляхів, що ведуть до її досягнення; виразне усвідомлення результатів роботи, на основі певного зворотного зв'язку; відсутність хвилювання з приводу можливих невдач; відчуття того, що суб'єктивний час ніби зупиняється, тоді як об'єктивний, навпаки, спливає швидко.

Отже, у процесі навчання виконавській диригентсько-хоровій діяльності саме мотиваційна сфера майбутніх учителів музики служить могутнім психолого-педагогічним механізмом формування їх виконавської уваги, яка проявляється у емоційних реакціях, потребах, інтересах, спрямованості, цілеспрямованості, усвідомленні мети і перспективи, пов'язана з певними навчальними ситуаціями студентів і забезпечує успішність або неуспішність виконавського процесу. У цьому зв'язку необхідно додати, що взаємодія виконавської уваги з мотивами впливає й на якість виконавської диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Відповідно, наявність або відсутність мотивації у майбутніх учителів музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності передбачає два протилежно діаметральні варіанти динаміки функціонування їх уваги. Кінцевий результат виконавської діяльності залежить від динаміки виконавського акме-рівня, яка, у свою чергу, пов'язана із динамікою мотивації студента і пояснюється законом оптимуму мотивації Єркса-Додсона, який визначає найкращу якість виконання: залежність ефективності діяльності особистості від сили її мотивації на цю діяльність [5,56], де ядром мотивації виступає бажання студента стати високопрофесійним фахівцем. Доцільно зазначити, що потрібно зберігати оптимальну інтенсивність мотивації, оскільки її надмірність викликає негативний вплив на функціонування виконавської уваги, і навпаки, занижений її рівень може спровокувати студента навіть відмовитись від поставленої мети.

У висновках доцільно зазначити, що аналіз виявленого взаємозв'язку, який відбувається між мотивацією (потреби, інтереси, прагнення, бажання, емоції) і станами виконавської уваги, може здійснювати значні позитивні зрушення у виконавській диригентсько-хоровій діяльності майбутніх учителів музики. Таким чином, можна зробити висновок, що між внутрішньою мотивацією і виконавською увагою існує тісний і позитивний зв'язок, який збагачує обидва взаємозалежних компоненти даної діади. Відтак, позитивна внутрішня мотивація, викликана появою пізнавального інтересу, позитивних емоцій в результаті навчання, є однією з головних умов формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, оскільки саме активна позиція самого студента, його власні прагнення, бажання стають сильнішими за всі інші потяги і можуть забезпечити ефективність навчального виконавського процесу.

### Література

- 1.Божович Л.И., Благоняжежина Л.В. Формирование личности в коллективе (Симпозиум №35) //Вопросы психологии. – М., 1967. - № 3. - С.144-151.
- 2.Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Изд-во “Институт психологи РАН”, 1997. – 352 с.
- 3.Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: методичний посібник. / Укл. Л.П.Вовк, Г.Д.Панченко, О.С.Падалка, та ін. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001. – 83 с.
- 4.Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 320 с.
- 5.Занюк С.С. Мотивация деятельности: спонукання, активність, успіх. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин.держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 124 с.
- 6.Занюк С.С. Психология мотивации: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
- 7.Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., Изд-во ун-та, 1971. – 40 с.
- 8.Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984. – С.15-16.
- 9.Національна доктрина розвитку освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<<http://www.mon.gov.ua>>



10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 512 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
12. Словник-хрестоматія педагогічних понять: Навчальний посібник для студентів, аспірантів, викладачів. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. – 272 с.
13. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ.ред. П.И.Пидкасистого. – М.:ГЦ Сфера, 2004. – 448 с.
14. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

### Резюме

*В статті розглядається проблема мотиваційного аспекта формування исполнительського уваги майбутніх учителів музики в процесі дирижерсько-хорової діяльності, досліджується взаємозалежність формування мотивації та исполнительського уваги студентів в процесі вивчення дирижерсько-хорових дисциплін в педагогічних університетах.*

*Ключевые слова: мотив, мотивация, направленность личности, целеобразование, исполнительское внимание, дирижерско-хоровая подготовка будущих учителей музыки.*

### Summary

*The article deals with the problem of the motivational aspect of forming the performance attention of future music teachers in the process of conducting, choral activities, the interdependence of forming the students motivation and performing attention in the study of choral conducting courses in the teacher training universities is investigated.*

*Key words: motive, motivation, education purpose, performance attention, choral conducting training for future teachers of music.*

УДК 378.147

Т. О.Олійник

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

*Розглянуто нові підходи проектування освітніх ресурсів для формування критичного мислення як частину відповіді на теперішню світову фінансову та економічну кризу. Разом з тим особлива увага приділяється проблемі якісної освіти, зокрема, формуванню соціальної відповідальності людини як універсальної форми її відносин із суспільством, що обумовлені особливостями процесу формування критичного мислення.*

*Ключові слова: критичне мислення, освітні ресурси, когнітивний підхід, обробка інформації, саморозвиток.*

У 2005 році ООН дала старт Десятиріччю освіти в інтересах сталого розвитку. Суть такої форми розвитку полягає у довгостроковому дослідженні та подоланні проблем раціонального функціонування навколишнього середовища. У такий спосіб людство зобов'язано бути відповідальним як за теперішній час, так й не підривати можливостей задоволення потреб майбутніх поколінь. Осмислення цих проблем призвело до того, що практично всі країни світу затвердили у 2000 році вісім Цілей розвитку тисячоліття.

Відповідно до цього, сучасна освіта має бути спрямована на розуміння світу, рівності та взаємоповаги, а також поваги природного та суспільного середовища. Однією з функцій такої освіти має бути навчання тому, як відповісти на основні виклики теперішнього часу – охорона навколишнього середовища, захист біорізноманітності, забезпечення прав людини, тобто осмислення людьми взаємозалежності один від одного та від навколишнього світу. Перш за все, така освіта потребує міждисциплінарного підходу, що включає соціальні, економічні, культурні, а також екологічні аспекти розвитку, вона сприяє розвитку критичного мислення й здатності приймати рішення, вирішувати конфлікти, стимулюючи діалог, роботу в команді та ініціативність. Інакше кажучи, вона покликана зробити людину більш незалежною, зокрема озброєною не тільки знаннями й уміннями, але й цінностями, завдяки яким набуває можливості для реального керування змінами та побудови справедливого суспільства.

Таким чином, у світовому освітньому просторі набувають популярності гуманістично орієнтовані підходи, які "відкрили" нові способи щодо вирішення питань „чому” та „як” навчати. У цьому контексті особливої уваги заслуговує проектування та впровадження таких електронних освітніх ресурсів, що центруються на суб'єкті навчання та акцентують увагу на мисленні, саморозвитку, визначенні цінностей, продуктивному обміну думками і компромісному вирішенню проблем суспільства. Ці ресурси створюються як послідовність навчальних і виробничих модулів, які людина обирає самостійно, і які забезпечують

професійну орієнтацію, зростання її загальноосвітньої підготовки і культури, здійснення різних етапів особистісно професійного становлення, упевнене входження людини в соціум з урахуванням своїх схильностей і особливостей розвитку.

Окремими освітніми організаціями виконано величезний обсяг робіт по створенню електронних продуктів та розміщенню в локальних мережах та в мережі Інтернет у відповідності до загального переліку завдань, які потрібно вирішити для створення загальноукраїнського науково-освітнього середовища [1]. Але, на жаль, проведені дослідження виявило, що системні методи навчально-методичного забезпечення проблеми проектування електронних освітніх ресурсів для формування критичного мислення залишаються в зародковому стані. Таким чином, мета статті полягає в висвітленні особливостей розв'язання зазначеної проблеми.

Серед сучасних підходів вивчення процесу формування критичного мислення (особистісно орієнтованого, системного, діяльнісного, комунікативно-діалогічного, синергетичного та ін.), нашу увагу привернули, в першу чергу, когнітивний, інтенціональний та герменевтичний підходи формування критичного мислення. Інтенціональний акцентує увагу на дослідженні випрацьовування й формулювання суджень шляхом інтерпретації цілісних, психологічно завершених, ієрархічних змістовно-сміслових інформаційних структур. Герменевтичний підхід на основі пізнання й розуміння реальності дозволяє досліджувати "еволюцію" основ критичного мислення щодо забезпечення ефективного сприйняття, інтерпретації та засвоєння інформації (герменевтика вивчає проблеми не тільки інтерпретації та тлумачення різного роду інформації, а й розуміння людської особистості, суспільних і світових процесів, характеру сучасної комунікації).

Представниками когнітивної психології (Б.Величковський, Дж.Гріно, Д.Дьюї, В.Дружинин, С.Рубінштейн, Р.Солсо, М.Холодна та ін.) мислення вищого порядку характеризується як раціонально організоване, що досліджує процес прийняття правильного рішення. Когнітивні чинники впливають на інтелектуальну діяльність особистості, на процеси цілепокладання, прогнозування, опрацювання інформації, прийняття рішення і пов'язані з відбором інформації; розпізнаванням образів та оцінюванням можливостей вибору і типами розумових дій (аналізом умов, вибором прийомів рішення, порівняння рішення з умовами задачі). У процесі інформаційно-пошукової діяльності особистості та здатності переопрацювати інформацію когнітивна психологія звертається до тієї інформації, якою людина оперує під час прийняття рішення стосовно до конкретної ситуації. При цьому інформація аналізується, синтезується, оцінюється і застосовується, зокрема увага акцентується на характері обраної індивідом стратегії, що зумовлена здатностями орієнтування в ситуації, відповідністю базовій інформації та її адекватного оцінювання, а також діям відповідно до зазначеної оцінки [2]. Припускається, що на шляху до формування судження відбувається подвоєний вибір у відповідності до цілей (тобто вибір на основі смислових настанов і визначення адекватно умовам операцій і ресурсів).

Серед різноманітності визначень найбільш слушним, на нашу думку, є характеристика з точки зору когнітивної психології: мислення – це яскраво виражений засіб раціональної діяльності особистості, процес вирішення задач чи проблем. Когнітивний підхід до мислення в психології характеризується використанням наукового методу, відмовою від самоспостереження як чинного методу дослідження і визнанням існування внутрішніх психічних станів (переконавання, бажання, мотивації тощо). Мислення представляється послідовним циклічним процесом зі своїм предметом, методом і специфічним продуктом: акт мислення закінчується певним результатом, проблематизація – проблемою, формування методу – когнітивним засобом, інструментальний акт – рішенням проблеми, заключний акт мислення визначається обґрунтованістю або доведенням.

У когнітивній психології розуміння – це компонент мислення, що визначає внутрішній зміст інформації, тобто виявляє основну думку, але внутрішній зміст інформації може не співпадати з її зовнішнім значенням. Цей процес відбувається за допомогою структурування і переструктурування інформації, її стиснення, смислового розмежування. Розуміння при сприйнятті інформації дозволяє виділяти окремі її елементи (зокрема: некоректні, нелогічні, сумнівні, хибні), інтерпретувати отриману інформацію з позиції автора та зіставляти її з особистісним уявленням, формувати осмислене судження про те, що є істинним, а що – хибним. Акт розуміння характеризується спробою розкодувати значення усієї інформації, що надає їй глибину або підтекст.

Когнітивна поведінка індивіда проявляється у висловленні особистого розумного обґрунтування і вимагання цього від інших членів діалогу; встановленні точної відмінності і зв'язку; побудові аргументованих доказів і контраргументів; висуненні гіпотез; узагальненні; використанні і розпізнаванні критеріїв; сприйнятті взаємовідносин; правильному виведенні суджень; застосуванні аналогій, які підходять; чутливості до контексту; висуненні альтернативних точок зору; побудові логічних висновків щодо виступів і дискусій інших.

Аналіз особливостей реалізації педагогічної технології формування критичного мислення [3-6] свідчить, що ключовою проблемою проектування освітніх ресурсів для формування критичного мислення

особистості стає як виокремлення оптимального змісту (фактів, понять, об'єктів), що дозволяє представити більше одного трактування, так і засобів, що обумовлюють діяльність особистості щодо вироблення і відстоювання активної позиції, поглядів, розуміння того, що існують відмінні точки зору тощо. У такий спосіб, особливе значення ми приділяємо узгодженню різних аспектів цілеспрямованого навчально-виховного процесу (навчальних планів, дидактичних матеріалів, методичних прийомів, процедур оцінювання тощо), що, безумовно, впливає на процеси проектування та використання освітніх ресурсів для формування критичного мислення.

Однак, необхідно зазначити, що на сучасному етапі набуває особливої актуальності прийняття рішень в умовах невизначеності, що стимулювало значне розширення масштабів прогностичної діяльності та зростання цінності прогнозів (у вигляді гіпотез, планів дій тощо) на базі принципів та законів опрацювання інформації, зокрема її аналізу, побудови моделей, їх обробки, оцінки та перевірки достовірності результатів (створених прогнозів) тощо. Операційний склад умінь прогнозування характеризується більшістю дослідників такими компонентами: діагностика, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, створення нових образів на основі перетворення уявлень, формулювання гіпотез, конструктивна робота щодо реалізації прогнозів. Прогноз – це імовірне судження про стан того чи іншого явища в майбутньому або спеціальне наукове дослідження перспектив тих чи інших явищ, переважно з кількісними оцінками. Ми розглядаємо прогнозування стану об'єкта дослідження як обґрунтування можливих кількісних та якісних його змін в майбутньому (рівня розвитку в цілому, окремих напрямків функціонування тощо), а також альтернативних способів і строків досягнення очікуваного стану. При обґрунтуванні прогнозу на основі прогнозування відбувається прийняття рішення щодо вибору найоптимальнішого варіанта.

Зрозуміло, якщо зміст прогностичних умінь залежить від змісту діяльності, то комплексне інтегративне прогностичне вміння формується у процесі відповідної діяльності, серед структурних компонентів якої, на нашу думку, доцільно виокремити діагностичний, орієнтаційний, дослідницький, обґрунтовуючий, конструктивний. Відповідно, проектування електронних освітніх ресурсів має враховувати певні принципи, на яких базується процес прогнозування, зокрема, багаторівневий опис, цілеспрямованість, системність, інформаційна єдність, послідовне вирішення невизначеності, альтернативність.

Таким чином, у процесі проектування освітніх ресурсів необхідно приділити увагу створенню умов щодо формування навичок сприйняття й обробки великих обсягів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами та технологіями роботи з інформацією на основі таких принципів: інформаційної насиченості навчального матеріалу; соціальної обумовленості предмету осмислення; комунікативності у процесі осмислення проблеми та її обговорення; проблемності змісту навчального матеріалу; мотивації до використання аргументів, доведень, чи спростувань, основа яких конкретні факти, джерела, дані [7].

Таким чином, для зазначеного проектування важливо те, що в процесі опрацювання інформації критичне мислення відповідає за відбір потрібної інформації з різноманітних джерел; аналіз, систематизацію і узагальнення інформації; статистичне опрацювання даних; обґрунтоване розв'язання проблеми і оформлення результатів. За своєю типологією інформація розподіляється на змістово-фактуальну (відображення конкретних подій, фактів, явищ реальної дійсності), що не потребує додаткового декодування; змістово-концептуальну (індивідуально-авторське розуміння відношень між явищами); змістово-підтекстову (зміст тексту, що ґрунтується на асоціативних і конотативних значеннях, які уможливають прихований смисл) [8].

Необхідно також враховувати, що у когнітивному процесі критичне мислення проявляється у сенситивності до контексту; самокорекції; гармонічному дослідженні відповідно до обраного критерію; прийнятті до уваги прикладного аспекту. Отже, уявлення про критичне мислення відображуються у фокусуванні уваги на аргументах, що характеризується полісемічністю, невизначеністю, неповнотою; цілісності, що проявляється в оцінюванні процесу мислення з точки зору його системної побудови і пов'язано з його структурою і повнотою; організованості в глибині і розгортанні мислення за різними напрямками, що порівнюються між собою; майстерності у застосуванні на практиці; відповідальності, нестандартності, критеріальності, самокорекції, відчутті контексту [7].

Крім того, необхідно враховувати, що розуміння [2], яке проходить декілька рівнів: від сенсорного (елементарного розуміння слів і фраз, вилучення фактичної інформації) до понятійного (переопрацювання інформації, осягнення її змісту) є стрижневою здатністю критичного мислення в роботі з текстом. При більш детальному розгляді визначають такі групи розуміння інформації: контроль (заперечення іррелевантних асоціацій); аналогію (виявлення знань, внесених до інших концептуальних контекстів знань); рекурсію (відтворення аналізу ситуації з погляду іншої людини); варіювання (перешкоджання повторенню, здатність вносити хоча б поверхневі зміни у послідовність дій і думок), а також критерії, що характеризують рівні розуміння інформації: глибина, чіткість, повнота та обґрунтованості [8].

Глибина може бути повною або поверхневою, що уможливує визначення ступеню проникнення в сутність інформації. Утім, сама глибина розуміння залежить від рівня систематизації знань у певній сфері,

широти пізнання, кругозору, інтелекту людини. Чіткість розуміння сприяє осмисленню якостей, зв'язків та відношень певного об'єкту в інформації. Повнота розуміння передбачає найбільше вилучення змісту об'єкту отриманої інформації, що визначається відношенням зрозумілих зв'язків між усіма існуючими елементами. Обґрунтованість розуміння – це усвідомлення підстав, які обумовлюють впевненість у правильності розуміння.

Отже в змістовому модулі ресурсів необхідно передбачити інформацію, що характеризується недотриманням законів логічного розмірковування, наявністю хоча б одного хибного посилання, що зумовлює розумові тупики або нерозуміння, тобто відповідає порушеному процесу мислення. Крім того до логічних першопричин нерозуміння належать порушення логічних законів тотожності, протиріччя, виключення третього, достатнього обґрунтування; порушення послідовності викладення інформації; відволікання від логіки розмірковування; нечітке відокремлення постулату від аргументу; безперервне викладання інформації без виділення логічно завершених частин [9].

Крім того, в процесі проектування електронних освітніх ресурсів для формування критичного мислення необхідно враховувати принципи системності та комплексності (взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх етапів і ланок роботи по формуванню найважливіших умінь), послідовності в судженнях (вживання правильних доказів), мультиперспективності, метакогнітивності (наявності рефлексії та багаторівневості), доступності навчання. До найважливіших умінь ми відносимо інформаційно-пошукові (пошук, опрацювання та аналіз інформації, робота з відібраною інформацією, її структурування й систематизація, узагальнення та інтерпретація для застосування при виконанні завдань); діяльнісно-дослідницькі (формулювання проблеми, представлення можливих або альтернативних варіантів і шляхів рішення цієї проблеми за допомогою наявної інформації або пошук необхідної); критично-рефлексивні (критичний аналіз зовнішньої інформації, з'ясування ступеню достатнього обґрунтування, виявлення в інформації некритичних несумісних та нелогічних ідей, достатніх аргументів, навмисної заміни тавтологічною інтерпретацією).

Крім того, необхідно зазначити, що проектування електронних освітніх ресурсів для формування критичного мислення має враховувати адекватне оцінювання як за традиційною методикою, так й оцінювання шляхом спостережень за навчальним процесом, анкетування, письмового есе ("вільне письмо"). До того ж необхідно передбачити нові підходи до завдань оцінювання зокрема у ситуаціях вирішення складних колективних завдань, ситуації спонукання до висловлювання ідей, обґрунтованих думок (наприклад, роздумів над якістю навчання і над тим, як його можна підвищувати); ситуаціях щодо оцінювання як результатів роботи, так й самого процесу навчання, ситуаціях щодо оцінювання досягнень особистості, якщо вони є результатом справжніх зусиль; ситуаціях щодо здатності обмірковувати і вирішувати дискусійні питання та проблеми; ситуаціях спонукання до впорядковування та структурування знань, ситуаціях вибору конкретної стратегії оцінювання, показників і критеріїв оцінювання результатів, різноманітних стратегій та методів оцінювання у залежності від мети й обраних показників і критеріїв оцінювання, шкали оцінювання заняття кожного з обраних показників і критеріїв (наприклад, стобальну або десятибальну шкалу).

Зазначимо, що для визначення рівня розвитку мислення ми використовуємо такі критерії [4]: 1) знання фактів (завдання переказати зміст, описати деталі, скласти список, дати визначення, сформулювати); 2) вміння аналізувати (завдання проаналізувати, порівняти та протиставити, встановити зв'язки, причини та наслідки, дослідити значення); 3) вміння синтезувати (завдання представити за інших умов, нових обставин, змінити концептуально, організувати обговорення різних точок зору, вигадати власне втручання, переконструювати задля здобуття інших результатів); 4) розуміння (завдання підсумувати, стисло розповісти, пояснити, інтерпретувати, перефразувати); 5) вміння застосовувати інформацію (завдання використати у різноманітний спосіб, наприклад: хто і для яких потреб); 6) вміння оцінювати (завдання встановити критерії, прорецензувати роботу, обґрунтувати рішення, вмотивувати доцільність, оцінити ефект, реабілітувати);

Безперечно, запровадження нових підходів до оцінювання зумовлює зміну акцентів на процеси міркування, цілепокладання, емпатії та рефлексії, сприяє реалізації доброзичливого зацікавленого коректування та стимулювання навчання, поступового переходу до свідомого самоуправління, здатності самостійно здійснювати адекватну самооцінку та взаємооцінку, усвідомлення рівня власних досягнень, визначення цілей та напрямів подальшого росту, а також розвитку здатності до планування.

Підсумовуючи, слід підкреслити, що серед особливостей проектування сучасних освітніх ресурсів за певними стандартами мають бути структурні модулі, які є ефективним інструментом якісного аналізу, зокрема, допомагають виявити і оцінити недоліки, визначити наступні цілі розвитку особистості, проаналізувати умови і зрозуміти причини, визначити й уявити системність необхідних перетворень. У такий спосіб, як наслідок, реалізується концепція прямого служіння суспільству у поєднанні з такою місією освіти, що спрямована на формування соціальної відповідальності людини як універсальної форми її відносин із суспільством, оптимального ставлення до дійсності, дослідження наслідків власної діяльності

тощо. Отже, відповіддю на гострий попит на покоління, здатне до суспільно-корисної діяльності, є поняття так званої трьохсторонньої місії освіти – викладання, дослідження та суспільної діяльності. Таким чином, теперішня фінансова та економічна криза примушує нас до прийняття рішення щодо якісної освіти, що сприяє розумінню, відкритості, солідарності та відповідальності, а саме, дозволять кожному індивіду бути поінформованим та відповідально приймати рішення.

### Література

1. Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006-2010 роки": Міністерство освіти і науки України. – К., 2005.
2. Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие. М. – СПб: Имотон, 2001.
3. Евдокимов В.И., Олейник Т.А., Горькова С.А., Микитюк М.В. Практикум по развитию критического мышления. – Харьков: Торнадо, 2002. – 134 с.
4. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч., Кластер Д. Критическое мышление для университетов // Материалы научно-практического семинара. – Київ, 2001.
5. Тягло О.В. Опыт развития критического мышления в университетах Северной Америки и его значение для университетского образования Украины // Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку. Міжнародна науково-практична конференція 15-16 грудня 2000 р. Тези доповідей. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, 2000. – С.134-136.
6. Конаржевська В.І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: програма та навчально-методичні матеріали до спецкурсу для викладачів, курсантів / В.І. Конаржевська. – Х.: Акад. ВВ МВС України, 2008. – 34 с.
7. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология [Электронный ресурс]: Technology & Society 9(4) 2006. – Режим доступа: [http://lifets.ieee.org/russian/depository/v9\\_i4/pdt/6.pdf](http://lifets.ieee.org/russian/depository/v9_i4/pdt/6.pdf).
8. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема [Электронный ресурс]: Московский психологический журнал № 11 / Е.Т. Коробов. – 2005. – Режим доступа: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml>.
9. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2007. – 616 с.

### Резюме

*Рассмотрены новые подходы проектирования образовательных ресурсов для формирования критического мышления как часть ответа на современный мировой финансовый и экономический кризис. Вместе с тем особенное внимание уделяется решению проблемы качественного образования, в частности, формированию социальной ответственности личности как универсальной формы ее отношений с обществом, которое обусловлено особенностями процесса формирования критического мышления.*

*Ключевые слова: критическое мышление, образовательные ресурсы, когнитивный подход, обработка информации, саморазвитие.*

### Summary

*New approaches to designing the educational resources for forming the critical thinking as a way out of modern world financial and economic crisis are considered. At the same time the special attention is paid to solving the problem of qualitative forming the social responsibility of the person as universal form of his relations with the society caused by peculiarities of the process of critical thinking forming.*

*Key words: critical thinking, educational resources, cognitive approach, information processing, selfdevelopment.*

УДК 371

М.В. Жук, І.А. Медведєв

### МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ПОТРЕБА ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ТА НОВИХ СТРАТЕГІЙ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ

*У даній статті розглянуто потреби інноваційного менеджменту та пошук нових стратегій життєвого успіху. Представлені конкретні проблеми, успішність яких залежить від модернізації освіти в нашій державі. Запропоновано створення філософсько-альтернативної інноваційної концепції. Проаналізовано основні види спеціальної діяльності щодо організації навчального пізнання та інноваційну менеджерську діяльність як організацію творчого пошуку.*

*Ключові слова: трансформаційні інновації, розвиток держави, система освіти, реформування освіти, філософія освіти, менеджмент освіти, інноваційні моделі.*

На думку авторів, постпомаранчовий період розвитку України актуалізував проблему розробки та здійснення ефективних стратегій самореалізації українського суспільства, бо вперше з 1991 року ми бачимо реальну конкуренцію політичних еліт у боротьбі за владу і об'єктивну потребу консолідації всіх конструктивних сил суспільства заради результативної програми реформ. Бо реально суспільство переживає перманентну кризу розвитку, а точніше протиріччя між неадекватністю можливостей розвитку України та реальними досягненнями. На нашу думку, наша держава переживає кризу моделі розвитку, особливо в той час, коли як постсоціалістичні, так і пострадянські держави не тільки шукають такі моделі, а і успішно реалізують їх у життя (Польща, Чехія).

Особливості нашого розвитку – наявність всього спектру протиріч і можливостей перехідного суспільства. Саме тому актуалізується і потреба визначення пріоритетів розвитку та того, що прискорює їх запровадження, – системи трансформаційних інновацій та соціальних транзитів. Особливості розвитку кінця ХХ – початку ХХІ століть – це колосальний потенціал досвіду модернізацій найрізноматніших соціальних систем в напрямку пошуку нових можливостей для розвитку як певної держави, так і регіону.

Саме здійснення модернізацій в напрямку пошуку нових моделей розвитку продемонструвало нам "японське диво", використання тенденцій глобалізації та регіоналізації в розбудові об'єднаної Європи, перетворення середньо розвинутої Фінляндії на супер конкурентоспроможну державу, прорив в розвитку сучасного Китаю. Світ швидко змінюється, а це означає, що змінюється і статус держав, які в ньому знаходяться. Сьогодні він залежить не просто від показників, а від спроможності певної держави реалізувати саме принципи сучасного розвитку в визначенні вітчизняних стратегій модернізацій. Саме це визначає той *тип і діапазон можливостей для розвитку* суспільства в цілому, окремих регіонів, певної підсистеми (освіти, культури, соціальної сфери), соціальних, етнічних, демографічних груп, особистості, які буде мати наша держава і найближчим часом і в перспективі.

При цьому освіта може перетворитися у фактор успішних трансформацій створення дійсно сучасного суспільства і системою закріплення стандартів розвитку рівня попереднього століття. Бо саме освіта та наука допомагають політиці сформувавши принципи консолідації населення навколо національної ідеї, відповідність напрямку розвитку держави тенденціям світового розподілу праці, моделям залучення населення до визначення пріоритетів власного розвитку, і визначення свого місця в процесах глобалізації і регіоналізації, і культурні традиції. І, звичайно, найголовніше – вона допомагає зрозуміти сутність життєвого успіху та стратегії його реалізації. На думку авторів, найбільше адекватно проблема пошуку шляхів сучасного розвитку пострадянськими державами фокусується в понятті "життєвий успіх" як готовності сприймати й розширювати інноваційний потенціал суспільства в кожному конкретному секторі громадського життя для оптимізації власного розвитку. Саме життєвий успіх є тим інтегруючим всі суспільні підсистеми елементом, що може дати прискорене зростання усім компонентам інноваційного розвитку. Життєвий успіх – це готовність суспільства, еліти, соціальної групи, особи залучати та створювати нові можливості для реалізації цілей самореалізації.

Практично неможливо створити нову економіку, якщо система освіти не підготує робочу силу, здатну адаптуватися до інновацій і створювати їх, а держава не стимулює запровадження трансформаційних інновацій (досвід Японії, Фінляндії). Іншими словами, освіта може як консервувати розвиток, так і створювати потужні можливості для нього. Бо від неї залежить, чи буде створювати вона маріонетку для виконання глобальних цілей влади, чи буде створювати особистість, яка бажає досягти власного успіху і при цьому підтримує ідею сучасної соціальної держави, допомагає знаходити свій шлях до успіху іншим.

Практично сьогодні модернізація та реформування освіти безпосередньо інтегрується до більш глобальної проблеми – готовності України на практиці переорієнтуватись з традиційної на інноваційну модель розвитку. **Традиційна модель** відповідає стандартам і пріоритетам попереднього розвитку, здійснюється на основі залучення можливостей для самореалізації держави, регіону, соціальної групи, особистості на базі економіки і типу політичного і соціального мислення, що залишилась у спадщину від СРСР і зорієнтована на видобування сировини, її продаж та обробку на рівні на традиційних для 60-80 років в СРСР галузей економіки, які були достатньо технологічно консервативними (металургія, важке машинобудування, хімічна промисловість, аграрний сектор).

Відповідно до цього в центрі освіти стоїть засвоєння певної суми знань, яка є, з одного боку, достатньою для забезпечення потреб традиційної економіки, а не основою її модернізацій. А з другого, закладає дуже абстрактні уявлення про стратегії сучасного розвитку і форми його виявлення в конкретній країні, певному регіоні на рівні реальних змін, трансформацій. При цьому знання відірвані від життя навіть на рівні визначення тих провідних якостей, з яких складається фахова діяльність (можливо саме тому випускників і не хочуть брати на роботу через брак досвіду практичної діяльності). Сама орієнтація на кількість знань створює залежність того, хто навчається, від кількості знань, що нею володіє той, хто навчає, від реальних джерел в бібліотеці, доступності Інтернету, вміння використовувати сучасні технології навчання. При цьому домінує і модель репродуктивного мислення, яке не передбачає закріплення навичок

для реалізації знань на практиці через проєктні технології, блокує формування критичного мислення, використання "SWOT", "Кейс", "СТЕР" аналізу.

У центрі **інноваційної моделі** є стратегія постійного створення нових можливостей для розвитку. Вона передбачає максимальне накопичення знань, швидке перетворення їх на технології, їх використання для модернізації суспільства, його переорієнтації від одних принципів, пріоритетів до інших.

Звичайно, за таких умов головними пріоритетами розвитку економіки буде розвиток галузей, які здійснюють діяльність на базі сучасних, і перш за все цифрових, технологій, інформаційних мереж. При цьому робітнича сила буде знаходитись перед постійними викликами в модернізаціях і менеджменту, і виробництва. Відповідно принципово змінюються традиційне уявлення про вагомість і роль первинної освіти в підготовці фахівця як остаточного стандарту в його діяльності. Бо саме виробництво вимагає спеціаліста, спроможного прогнозувати ризики, вирішувати практичні завдання, знаходити резерви оптимізації дій і запровадження нових технологій.

Інноваційна модель розвитку потребує принципово нової соціальної культури суспільства, яка дозволяє увесь час збільшувати його потужність у розв'язанні все нових соціальних, культурних, демографічних, етнічних проблем і запобігати ризиків та загроз, що можуть виникнути, перетворювати недоліки на пошук резервів, механізмів або альтернатив та інших версій розвитку.

Провідним чинником цього процесу є освіта. Від її рівня залежить орієнтованість населення, особистості на певні соціальні претензії, очікування, потреби, ідеали, пріоритети, з яких формуються та реалізуються концепції успіху. Освіта закладає ті світоглядні підвалини, які дозволяють не просто сприймати світ, що швидко змінюється, а і знайти своє місце, а точніше своє застосування в ньому і свої можливості в його оновленні. А це потребує зовсім інших якостей особистості, ніж за умов традиційного суспільства. Саме тому освіта перетворюється на систему не класичного навчання учня, студента, а на систему партнерства між ними. Її мета – співпраця, в ході якої виникає потреба у вдосконаленні форм навчання із застосуванням найновітніших комунікативних та інформаційних технологій, наближення навчання до вивчення та розуміння реальних проблем.

Фактично змінюється сама філософія освіти [1]. Від освіти, де базовим елементом є певна фахова освіта, а головними завданнями є формування глобального світогляду та абстрактне виховання, здійснюється перехід до освіти, в центрі якої є самоосвіта, і основними завданнями є адаптація до життя, успіху в житті. За цих умов особливо цінним є вміння для України не тільки на рівні держави, а і певного навчального закладу адаптувати досвід інших країн, і перш за все традиції американської і європейської освіти.

Ще на межі 19 та 20 століть Джордж Д'юї доказав, що освіта повинна формуватись на реальному досвіді, що саме це надає можливість людині бути успішною, а не на абстрактних, відірваних від реального життя знаннях [2].

Реалізація Болонського процесу в Європейському Союзі спрямована на формування особистості, яка може реалізовувати себе за умов інновацій та створювати нові інновації [3]. Сьогодні потрібно розуміти, що саме освіта забезпечує реальний творчий потенціал суспільства, його спроможності до модернізації і створення потужних можливостей для розв'язання всіх поточних проблем. Але в системному реформуванні освіти в Україні потрібно враховувати не тільки реальний досвід освітніх модернізацій, а і той факт, що сама система цінностей за умов інноваційного розвитку дуже швидко змінюється. Виникають нові напрямки їх розуміння, скажімо транзитивність та крос культурні обміни, роль кластерів у запровадженні найсучасніших технологій та створення додаткової хвилі можливостей для всіх їх учасників.

Серед проблем, від успішності розв'язання яких залежить успішність модернізації освіти в нашій державі і конкретні зміни, на думку авторів, слід виділити такі:

1. Швидкі зміни вимог на ринку праці відповідно до підвищення ефективності ринкових механізмів. Це вимагає необхідності наближення освіти до потреб ринку праці. Як система середньої, так і система вищої освіти в Україні сьогодні повинні наблизитись до потреб ринкової економіки як в загальних якостях робітничої сили, так і в профільних якостях відповідно до змін змістів трудової діяльності та розширенню попиту на нові ринкові професії. Слід враховувати не тільки адекватну підготовку фахівця до ринку праці, а і потребу в функціональній системі перепідготовки у відповідності до темпів скорочення певних категорій працівників і збільшення інших. Це дозволяє зменшити напругу на систему соціальних програм і активізувати потенціал людського фактору в формуванні бюджету. Моделлю вирішення даної проблеми могло б бути створення на базі вищих навчальних закладів регіональних бірж праці, які б сприяли діалогу університетів та роботодавців, проводили б соціологічні дослідження, надавали рекомендації освітянським закладам про модернізацію системи навчальної, наукової та позанавчальної роботи з метою адаптації молоді до успіху на ринку праці. Саме ці біржі могли б сприяти закріпленню навичок створення порт-фоліо і розробки власних і корпоративних стратегій ініціювання співпраці з потенційним роботодавцем. При біржі праці можна було б створити науковий студентський центр, який би міг працювати на кластерній основі.

2. Адекватність розвитку навчального закладу стандартам сучасного інформаційного суспільства та системі міжнародного партнерства. Це Болонський та Лісабонський процеси свідчать про те, що освіта сьогодні виходить на високий рівень міжнародної інтеграції, є базовим елементом її відповідності темпам розбудови сучасного інноваційного суспільства. Але це передбачає й зовсім іншу систему організації інформаційного та технологічного забезпечення навчального процесу і наукової роботи в навчальному закладі. Це проблемна спрямованість мислення, корпоративність та проектні технології, система сучасних презентацій власних досягнень і власного потенціалу для співпраці, інтерактивна взаємодія та демократизація навчального процесу, формування партнерської моделі освіти. Сьогодні в освіті головним є не кількість інформації, що її засвоює школяр або студент, а їх спроможність до критичного мислення і вміння перетворювати потрібні знання на технології їх вирішень.

3. Збільшення конкурентоспроможності суспільства, особливо на рівні ринку праці, і відсутність традицій конкурентного середовища на рівні навчального закладу. Саме тому успішність в університеті може бути зведена нанівещ фразою "відсутність досвіду роботи". На нашу думку, окремими напрямками програм розвитку університетів та інших навчальних закладів могли б бути програми оптимізації стратегій життєвого успіху, бо їх відсутність стримує темпи глобальної соціалізації особистості на "ринку життя".

Закон України "Про освіту" і Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначають стратегію та основні напрями розвитку національної системи освіти та формулюють основні принципи її реформування. Досягти реалізації цього принципу можна лише за умов розвитку освіти в регіонах в контексті умов Болонського процесу. І що найголовніше, всі освітні перетворення як в Україні, та і в інших пострадянських державах не можна уявити без поєднання багаторічного досвіду історичного розвитку Європи та інноваційних підходів до навчально-пізнавальної діяльності, без використання сучасних методів та засобів навчання та можливостей і шляхів їх розвитку. Суттєвим показником розвитку навчально-виховного процесу в Україні є виникнення нових прогресивних ідей та тенденцій удосконалення змісту, форм, засобів та методів освітянсько-педагогічного менеджменту, які дають можливість обирати оптимальний напрямок педагогічної дії.

На межі ХХ та ХХІ століття в світовій практиці інтенсивно проходять експерименти в пошуку нових шляхів розвитку управлінської діяльності. І як результат цього, ми маємо стрімкий розвиток інфраструктури освіти. У деяких випадках освіта стає для міст (регіонів) містоутворюючою ланкою. Сьогодні в системі освіти складається сучасне розуміння організації випереджаючого та відкритого навчання, а навчальні заклади, що готують сучасних спеціалістів, розуміють, що без застосування нових підходів до менеджменту освіти не можливо конкурувати на освітньому ринку.

На сучасному етапі в українському суспільстві гостро стоїть питання про всебічний розвиток вищої освіти. Це пов'язано з розвитком як в Україні, так і за її межами, інформаційних і комунікаційних технологій, підвищенням швидкості технологічного розвитку, зростанням конкуренції на ринку освітніх послуг. На думку російського вченого Н. Сорокіна, розвиток системи освіти відбувається не за рахунок підвищення якості освіти, а за рахунок все більшого зростання закладів освіти та нових спеціальностей. З цією думкою не можна не погодитися. Серед негативних явищ сучасної освіти можна назвати: пасивність, відсутність ініціативи, неспроможність до мобільності, відсутність потреби у підвищенні кваліфікації. Головною вимогою до сучасної системи освіти повинно стати формування гнучкості мислення, адаптації до нових (змінних) умов життя і, на кінець повинно сприяти розвитку рефлексивного типу мислення.

Інноваційні підходи до організацій менеджменту освіти є найвагомим блоком у формуванні нової генези української нації. Це дає можливість працювати над розвитком освітніх систем, які б спрямовували свою діяльність на створення конкурентного середовища в суспільстві.

Створення зрозумілої філософсько-альтернативної інноваційної освітньої концепції дозволяє замінити традиційні технології, підняти на новий якісний рівень знання студентів та створити інформаційно-освітній прорив у національному масштабі. Такі умови покликані сформулювати нові дидактичні вимоги до технологій освітньої діяльності навчання фахівців з адміністративного менеджменту та фахівців з управління навчальними закладами, які враховували б міру пізнавальності, мотиви, схильності та інші особисті якості; оптимізувати зміст навчальних курсів, зберігаючи та збагачуючи знання, що входять до державної програми; оптимізувати співвідношення теоретичної та практичної підготовки майбутніх спеціалістів; активізувати та модернізувати процес навчання; скоротити психологічне та фізіологічне навантаження студентів.

Найбільшим чином ці вимоги реалізуються в тих школах та ВНЗ, де намагаються реалізувати відкриту систему навчання – тобто надати студенту не тільки право вибору доцільної для нього моделі навчання, але й розробити програми формування його професійних якостей і шляхів їх реалізації на підприємстві.

Подолання структурної кризи системи освіти в Україні не можна уявити без рішучих дій щодо її переорієнтації на засвоєння науково-технічних досягнень сучасної цивілізації та на співвідношення гуманістичних цінностей розвитку особистості. Разом з тим, в освітньо-виховний процес повинні бути



внесені завдання національно-духовного відродження, що неможливо зробити без розвитку освітніх систем у невеликих містах та сільській місцевості України.

На відміну від традиційної освіти, яка пов'язана з трансляцією, відтворенням соціального досвіду, інноваційні підходи до освітньої діяльності повинні разом із застосуванням творчого пошуку містити у собі елементи інноваційного навчання, що дає змогу оновити систему освіти і збагатити її як духовно, так й інтелектуально. Інновації в організації педагогічної діяльності – це не просто данина моді, а необхідність, яка призводить до змін якісного плану у роботі, навчанні, стилі мислення громадян України. Ці зміни характеру, форм, методів та якості освіти будуються на взаємодії педагогів та студентів, їх позицій під час навчання. Завдяки зусиллям викладачів, методистів, менеджерів від освіти, батьків, громадських організацій та самих учнів і студентів кожний навчальний заклад стає інформаційно-освітнім центром, що має винятково важливу, прогресивну місію.

Навчання в такому закладі дає змогу приблизити сучасні умови навчання в регіонах до норми світової практики, коли освіта стає як масовою, так і елітарною. Сучасні умови життя вимагають цього самою зміною соціальної та життєвої ролі знань і пізнавально-творчих потреб, можливостей молоді та дорослих людей. Сучасна практика свідчить, що в Україні існує середовище для конкурентного співробітництва, а людям стає конче необхідною інформаційно-інноваційна база для отримання знань, а фінансова база разом з інтелектуальною та фізичною працею стають засобами реалізації цих потреб.

Вітчизняні вчені (Г.С. Альтшулер, Л.Л. Гурова, А.Ф. Єсаулов, О.І. Кульчицька, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, П.І. Просецький, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, І.А. Зязюн та ін.) досліджували і розробляли шляхи творчих можливостей молоді. У працях цих авторів зверталася увага на методики активізації творчої діяльності молоді, розвиток творчих можливостей у процесі навчальної діяльності.

Молодь в Україні сьогодні не має таких інформаційних, фінансових та організаційних умов для навчання, які є у громадян розвинених країн світу. Але вони бажають отримати гарну освіту, підняти свій рейтинг у суспільстві, захистити себе на ринку праці та своєму робочому місці, бажають просуватися службовими сходами. Все це не можливо сьогодні зробити без застосування сучасної інноваційної моделі управління.

Таким чином, створення такої моделі забезпечує демократизацію освітньої діяльності, головною метою якої є навчання та виховання у відкритому сучасному суспільстві регіональних лідерів, людей розумних, талановитих, творчих. Формування інноваційної педагогічної системи, запропонованої О.Г. Романовським і орієнтованої на підготовку професіоналів-лідерів, насамперед для сфери управлінської діяльності, вимагає проведення цілого комплексу теоретичних досліджень філософських, соціологічних, психологічних та інших проблем, пов'язаних із природою таких складних суспільних феноменів, як еліта та лідерство. Навчання, праця та творчість стають запорукою вирішення кризової ситуації у регіонах України та оновленням інтелектуального потенціалу суспільства. В умовах інноваційного соціального менеджменту люди мають змогу підвищити свою соціальну мобільність та адаптивність, отримати від провідних спеціалістів відповідний рівень навчальної інформації.

У сфері дидактики це потребує реалізації процесу розвитку творчого потенціалу під час навчання, орієнтації на самостійне опанування нового світового досвіду з незапрограмованими результатами, розвитку пізнавальних та особистих можливостей молоді. Це означає відмову від репродуктивної орієнтації освітніх процесів на користь проблемного та інтерактивного навчання, завдяки якому реалізується пошуковий підхід, що вимагає гнучких педагогічних технологій, які б базувались на продуктивній діяльності тих, хто навчається. Формування вміння самостійно засвоювати новий науковий досвід, поєднувати його з досвідом, отриманим під час роботи, – це головна мета викладачів, методистів та науковців, що працюють над проблемою застосування інноваційного менеджменту в педагогічній науці та освіті.

Основою інноваційних моделей навчання є пошукова спрямованість (надпредметна пошукова навчальна діяльність учня, студента), тобто спеціальна діяльність щодо організації свого навчального пізнання. Можна виділити такі види цієї діяльності: дослідницька, теоретико-пізнавальна (постановка проблеми, висування та перевірка гіпотези, генерація ідей, проведення експерименту та ін.); дискусійна (визначення та порівняння точок зору, позицій, підбір та висування аргументації та ін.); моделююча – у предметно-змістовому та соціально-психологічному плані; рефлексивна – у гносеологічному та емоційно-індивідуальному плані.

Інновація (від лат. *in* – в, *novus* – новий) означає нововведення. Головним показником інновації є прогресивний початок у розвитку освітньої практики порівняно з традиційною та масовою практикою. Розглянемо інноваційну менеджерську діяльність як організацію творчого пошуку через призму того, наскільки змінюється з її появою в процес освіти у регіоні або конкретному навчальному закладі.

По-перше, змінюється форма організації та системи управління освітою, проходить її децентралізація, яка не впливає негативно на зміст, методи та технології освіти, тому що для роботи повинні залучатися провідні викладачі, які працюють за державною програмою.

По-друге, змінюються стилі педагогічної діяльності та організація навчально-пізнавальної роботи: сьогодні заклади освіти готують не просто працівників, а фахівців, головною рисою яких є „здібний серед здібних”.

По-третє, змінюється система управління та фінансування закладу освіти.

По-четверте, в сучасному навчальному закладі створюється потужне навчально-методичне забезпечення, що постійно поповнюється, і яким можуть користуватися не тільки власні учні, а й школярі з інших ЗНЗ, що мешкають у цьому місті, і взагалі всі представники соціуму.

По-п'яте, інноваційне управління змінює діяльність учителя і школяра, студента і викладача.

Усе вищезгадане свідчить про те, що інноваційний менеджмент дає новий поштовх у роботі всіх суб'єктів освітньої діяльності. У процесі розвитку об'єкту освіти, а можливо й освітньої системи в цілому, враховують:

- абсолютну новизну (відсутність аналогів та прототипів);
- відносну новизну;
- псевдоновизну (ретроінновації).

Типи нововведень в управлінні систематизуються за різними напрямками. Перша класифікація інновацій базується на співвідношенні нового до педагогічного менеджменту, що застосовується у ЗНЗ, ВНЗ, у регіоні. Опираючись на розуміння цього процесу, виділяємо такі типи інновацій:

- у меті і змісті управління;
- у методиках, засобах, технологіях педагогічного менеджменту;
- у формах та способах державного та педагогічного;
- у діяльності адміністрації, педагогів та тих, хто навчається.

Друга класифікація інновацій в управлінській діяльності базується на застосуванні ознаки масштабності. Тут можна підкреслити такі інновації:

- локальні та одиничні, не пов'язані між собою;
- комплексні, пов'язані між собою;
- системні, що охоплюють весь навчальний заклад, його підрозділ, регіон.

Третя класифікація здійснюється за ознакою інноваційного потенціалу. У даному випадку виділяють:

• модифікації відомого, що пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною (удосконалення структури, штатного розпису, моделі та т.п.);

- комбіновані управлінські інновації;
- радикальні нововведення, зміни форм управління (менеджменту).

Четверта класифікація управлінських інновацій базується на групуванні рис стосовно до того, що відбувалося в освітній системі в минулому. При такому підході нововведення відносяться до таких, що змінюють, скасовують, відкривають, або до ретровведень.

Як джерела ідей оновлення управління закладом освіти, можуть виступати:

• потреби держави, регіону, міста як соціальне замовлення;

• здійснення соціального замовлення у законах, директивах і нормативних документах регіонального та місцевого значення;

- передовий педагогічний досвід;
- інтуїція та творчість керівників і педагогів як шлях спроб та помилок;
- дослідно-експериментальна робота;
- закордонний досвід.

Все це свідчить про актуальність дослідження проблем реформування та модернізації освіти з позицій інноваційного менеджменту та сучасних стратегій життєвого успіху.

### Література

1. Американська філософія освіти очима американських дослідників. – Полтава: У ПОІППО, 2005. – 282
2. Д'юї, Дж. Досвід й освіта. – Львів: У Конвалія, 2003. – 467с.
3. [www.osvita.org.ua](http://www.osvita.org.ua)

### Резюме

*В данной статье рассмотрены потребности инновационного менеджмента и поиск новых стратегий жизненного успеха. Также представлены конкретные проблемы, успешность которых зависит от модернизации образования в нашем государстве. Предложено создание философско-альтернативной инновационной концепции. Проанализированы основные виды специальной деятельности относительно организации учебного познания и инновационная менеджерская деятельность как организация творческого поиска.*

*Ключевые слова: актуальные компетенции, рекреационная анимация, туристическое страноведение, рекреационные ресурсы.*

**Summary**

*The necessities of innovative management and search of the new strategies of life success are considered in the article. Certain problems, success of which depends on modernization of education in our state are also presented. The basic types of the special activity in relation to organization of educational cognition and innovative manager's activity as organization of creative search are analysed.*

*Key words: actual competences, recreation animation, tourist geography, recreation resources.*

**УДК: 378.147**

**В.А.Мартинюк**

**ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ІНФОКОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ  
СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ  
СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ**

*Розглядаються: види інфокомунікаційних проектів, дидактичні принципи інфокомунікаційного проектування. Формулюються стратегічні цілі, мета, методологія інфокомунікаційного проекту. Визначаються можливості інфокомунікаційного проектування як засобу стимулювання інтерактивної співпраці студентів.*

*Ключові слова: інфокомунікаційні технології, метод проектів, засіб стимулювання, інтерактивна співпраця.*

Інформаційно-комунікаційні технології – це не просто технічні засоби, пов'язані з інформатизацією або комп'ютеризацією. Перш за все, це – інструмент глобального перерозподілу ідей, капіталів і праці, що визначає парадигму розвитку глобалізованого світу [1, с. 4].

Дослідженням проблеми впливу інфокомунікаційних технологій на формування змісту освіти присвячено велику кількість публікацій. Т.В.Белянцева, Г.А.Бобрович, О.В.Бурдун, Н.П.Дементієвська, І.О.Деркач, О.М.Дятлова, Н.М.Коптюг, Т.О.Лобас, Н.В.Морзе, Н.В.Новожилова та ін. вивчають і аналізують особливості виконання телекомунікаційних проектів у середній і вищій школі.

*Об'єктом* нашого дослідження є проблема застосування інфокомунікаційних технологій для стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

*Предмет дослідження* – дидактичні принципи інформаційно-комунікаційного проекту як засобу стимулювання інтерактивної співпраці студентів університету.

*Мета публікації* – визначити основні дидактичні принципи інфокомунікаційних проектів і їхню практичну реалізацію в навчально-виховному процесі ВНЗ.

*Завдання:* 1) ідентифікувати сутність телекомунікаційного проекту; 2) визначити його педагогічну стратегію і методологію; 3) проаналізувати вплив інфокомунікаційних проектів на стимулювання інтерактивної співпраці студентів.

Застосування інфокомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі через використання їх в методі проектів надає багато переваг, оскільки:

- 1) підтримує міжпредметний характер мети, цілей, завдань з різних навчальних дисциплін одночасно;
- 2) симулює реальні життєві проблеми, що допомагає студентам активно працювати над прийняттям рішення;
- 3) створює нові навчально-пізнавальні можливості і провокує інтерес до навчання;
- 4) залучає студентів до інтерактивної взаємодії через зрозумілу навчальну проблемну ситуацію;
- 5) пропонує великі можливості свідомої креативної діяльності через участь у проектній діяльності і демонстрації знань;
- 6) уможливорює застосування різних навчальних прийомів;
- 7) спонукає до набуття вміння і навичок оперувати технологічними знаряддями і пристроями;
- 8) стимулює до співпраці у групі, колективі;
- 9) надає навчальний досвід, що провокує творче критичне мислення.

Активний розвиток телекомунікаційних технологій (мобільний зв'язок, Інтернет, використання комутації аналогових і цифрових пристроїв та адаптерів для пристосування будь-якого елемента до мережі), їх стрімке проникнення в освітній процес спричинило суттєву трансформацію методів навчання і, зокрема, методу проектів. Метод проектів набув форми проектно-комп'ютерного дослідження і став надзвичайно популярним засобом стимулювання інтерактивної співпраці студентів ВНЗ.

Під поняттям телекомунікаційний проект розуміється спільна навчально-пізнавальна, творча чи ігрова діяльність учнів-партнерів, яка організована на основі комп'ютерної телекомунікації, має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності та цілеспрямована на досягнення загального результату [2].

За визначенням Е.С. Полат, види навчальних ІСТ-проектів (інформаційні комп'ютерні технології) залежать від їхньої основної мети: 1) пошук інформації, обробка, аналіз і пред'явлення результатів (це можуть бути дослідницькі, творчі, інформаційні, практико-орієнтовані проекти – короткі або довготривалі за часом виконання); 2) організація спілкування учасників проекту – проекти такого типу мають міжпредметний характер і охоплюють великий обсяг наукової та соціокультурної інформації. В телекомунікаційному міжнародному проекті здійснюється більш глибока інтеграція знань як способу розвитку особистості. Суб'єкт-суб'єктна діяльність здійснюється на рівні ВНЗ, регіону, країни, міжнародної Інтернет-мережі.

Тематика і зміст телекомунікаційних проектів залежить від певних об'єктивних умов, які передбачають спільну суб'єкт-суб'єктну діяльність для виконання наукових спостережень, творчої роботи, проведення турнірів з обов'язковим оцінюванням і презентацією результатів діяльності. Проекти цього типу, як правило, довготривалі, вони вимагають чіткої технічної організації телекомунікаційної мережі для всіх користувачів-проектантів.

Педагогічна стратегія ІСТ-проекту – стимулювати творчість, кооперацію в діях, уміння співпрацювати в колективі, комунікацію. Методологія ІСТ-проекту передбачає поділ учнів на гетерогенні пари, визначення ролей; вибір і підготовка дидактичного матеріалу і джерел для кожної групи із збереженням основної спільної теми проекту; підготовка детального інструктивного документу; підготовка тестів на визначення рівня засвоєння попереднього матеріалу; пошукова фаза, яка вимагає знаходження, виділення й обробку інформації; фаза соціалізації інформації з іншими учасниками проекту; підготовка заключного вихідного тесту; інтеграція новоствореного матеріалу в гіпертекст.

Спільна робота в мережі сприяє формуванню стимулу для пошуку додаткової інформації, порівняння, добору, аналізу, творчого переосмислення й оцінки одержаного результату. У процесі роботи тренуються комунікативні, мовленнєві, професійні навички, формується соціокультурна компетенція, культура творчої діяльності.

Величезний досвід комп'ютерного проектування в освітній галузі накопичено в країнах Європи: Швеції, Франції, Італії, Великій Британії.

Комплекс педагогічних знахідок і широкий спектр проектних досліджень було реалізовано М. Моаром, співробітником Інституту освітніх технологій з Мілтона (Велика Британія). Практика викладання, запроваджена цим викладачем, будується на ідеях проектних технологій і включає відбір, організацію і презентацію матеріалів, що вивчаються. Кінцевим продуктом такого практико-орієнтованого проекту є комп'ютерний документ, який містить текст, малюнки, діаграми тощо.

Автор розробив чотирьохфазний метод виробництва динамічних систем, який здійснюється самими студентами: накопичення відповідного матеріалу; планування, або розробка фабули, в якій послідовності критичних подій представлення демонструються в формі картинок ключових структур; побудова самої системи, що містить виробництво графічних, текстових і звукових елементів; фаза зворотної гри, в якій учні передивляються і аналізують свої системи. Докладний опис комп'ютерних проектних технологій подає С.І. Горлицька [3].

Прикладом навчального телекомунікаційного проекту є метод тренування й активізації творчого мислення засобами ІСТ (Information Communication Technologies), запроваджений італійськими вченими М. Аллегра, А. Чіфарі, С. Оттавіо в навчальних закладах у процесі аудиторної роботи [4]. Мета проекту – перевірка й оцінка дієвості мультимедійних технологій як нового засобу викладання й учіння. Проект-експеримент, навчальний за своїм характером, розраховано на три роки. Кожен рік має свою початкову і завершальну навчальну мету, що виражається в рівні оволодіння учнями певного обсягу комп'ютерних умінь і навичок, що перевіряються вхідними і вихідними тестами.

Дидактичні принципи ІСТ-проекту “scaffolding” (риштування) полягають у поетапному формуванні в суб'єктів учіння вміння самовисловитися, досліджувати ситуації, порівнювати ідеї, розвивати власну уяву, уміти відкрити і відтворити власний творчий потенціал, тобто розбудувати своє творче мислення на фоні оперування комп'ютерними системами.

“Scaffolding” підвищує роль і значення цілепокладання в навчальному процесі. Навчання є більш цілеспрямованим, адже формується уміння в конкретній ситуації обирати найраціональніші поєднання завдань навчання, розвитку і виховання з урахуванням реальних навчальних можливостей студентів – тим самим здійснюється дидактичний принцип спрямованості навчання на реалізацію мети освіти.

У процесі виконання цього проекту реалізується принцип міцності знань, що полягає в дотриманні повного циклу навчально-пізнавальних дій студентів: первинного сприймання і осмислення навчального матеріалу, його наступного глибшого осмислення, запам'ятовування, застосування засвоєних знань на практиці, а також їх повторення і систематизації.

У США набула широкого вжитку така цікава форма виробничого проекту в сфері комп'ютерних технологій як групове прийняття (вироблення) рішень („workgroup-computing”) [5]. Невпинна тенденція виконати більший обсяг роботи за короткий час і з якомога меншою кількістю працівників стимулює

роботодавців до пошуку нових форм організації праці. Учені дійшли висновку, що невеликі групи співпрацівників проходять коротший шлях до прийняття рішення або розв'язання проблеми творчого характеру.

Workgroup-computing передбачає роботу з електронною поштою, базами даних, плануванням проектів, включаючи також "Groupware", тобто забезпечення групового прийняття (вироблення) рішення – створенням програмного забезпечення, що буде необхідним для реалізації основної концепції. Особливого значення надають інтерактивній співпраці користувачів. Технологія Workgroup-computing забезпечує трансформацію індивідуальної роботи в колективну, утворюючи таким чином „синергетичний комп'ютер”.

Свідомість і активність – ось один з найголовніших дидактичних принципів цієї проектно-інтерактивної діяльності. Варто зазначити, що концепція „workgroup-computing” має сенс тільки тоді, коли співпрацівники, виконавці проекту, чітко усвідомлюють свої вигоди, а їхні успіхи постійно стимулюються.

Науковці Канади успішно залучають учнів і студентів до навчального інфокомунікаційного проекту "TechnoKids". "TechnoKids" – це добірка електронних ресурсних книг, в яких розміщено різноманітні інфокомунікаційні проекти. Автори ідентифікують їх як підбір таких видів діяльності, що вимагають використання комп'ютера і його можливостей для виконання цілеспрямованого завдання з реального життя, як-от створення журналу, презентації, веб-сайта або інструкції для роботи на сайті тощо [6].

Цей тип навчального практико-орієнтованого проекту розраховано на різні вікові групи. Завдяки інфокомунікаційним технологіям він може залучати on-line учасників з різних країн, тим самим стимулюючи до: активної інтеракції іноземними мовами; обміну практичним досвідом; опанування технічними засобами; формування і розвитку соціокультурної компетенції.

Студенти, учасники "TechnoKids", вивчають комп'ютерні дисципліни, створюючи проекти на тему "ТехноКонсультант" (особливості використання Microsoft Excel); "ТехноФлеш" (анімаційний проект); "ТехноФотошоп" (способи трансформації фотографій у витвори художнього мистецтва); "ТехноПланер" (створення бізнесплану для проведення відкритих заходів, інформаційної бази даних); "ТехноСпеціаліст" (створення інформаційного пакету, що пояснює, як робити покупки через мережу Інтернет); "ТехноВиробництво" (створення бізнесплану щодо демонстрування набутих у проекті інфокомунікаційних вмінь і навичок).

Дотримання дидактичних принципів інфокомунікаційного проекту "TechnoKids" забезпечує міцність знань, високий рівень інтерактивності, зв'язок теорії з практикою, навчання з життям, науковість, свідомість і активність, доступність, наочність навчання, систематичність і послідовність.

Розвиток новітніх інфокомунікаційних технологій постійно пропонує нові потужні засоби стимулювання творчої інтерактивної діяльності суб'єктів учіння будь-якої вікової категорії. Один із найпотужніших інтерактивних технологій – комплекс "Транс-Форс". Його завданням є створення насиченого віртуального середовища інтерактивного спілкування за допомогою новітнього телекомунікаційного устаткування [7].

У віртуальному театрі "Транс-Форс" розміщено різного типу тренажери, комп'ютери, пульт керування, система безпеки тощо. На стінах – величезний екран. На ньому демонструється навчальна програма, подана в інтерактивному відео режимі. Навчальні програми розраховано на учнів та студентів, що вивчають географію, історію, фізику, біологію, іноземні мови. Кожний вид роботи інтерактивний по своїй суті завдяки високотехнологічному програмному забезпеченню.

Кожен столик учасників – це екіпаж корабля. Учасники можуть: брати участь у вікторинах і змаганнях; голосувати під час проведення різноманітних конкурсів; здійснювати інтерактивне вербальне і невербальне спілкування; виконувати тестові завдання творчого характеру. Учасники інтеракції віртуально спілкуються з реальними артистами, аніматорами, героями, впливаючи таким чином на хід подій. Методично правильний вибір візуальних засобів інтерактивного навчання в театрі "Транс-Форс" сприяє ефективності процесу активізації та засвоєння навчального матеріалу. Сенсорна, моторна, предметна, внутрішня, зовнішня та інші види віртуальної наочності "Транс-Форс" створюють своєрідне екстралінгвістичне оточення користувача.

Інфокомунікаційний простір визначають „як агреговану сукупність підпросторів, орієнтованих на різні категорії користувачів” [8]. Інфокомунікаційний простір розвивається стихійно, проте виконує завдання тих, хто його створює. Крім того, інфокомунікаційний простір надає своєму користувачу можливість створювати власне інформаційне середовище відповідно до особистісних потреб.

Віртуальний інтерактивний інфокомунікаційний простір театру "Транс-Форс" підтримується за допомогою індивідуальних моніторів, терміналів для відеокommунікації та сприятливого стимулювального навколишнього середовища.

Дидактичними принципами інтерактивного проектування у віртуальному театрі "Транс-Форс" вважаємо: інтелектуальність і максимальну інформативність сценарію навчальної програми; системність структури і діяльності; дружність інтерфейсу; пріоритет діяльній сторони навчання над інформаційною –

принцип інтерактивності, а також доступність.; взаємне узгодження комплексу засобів навчання, що використовуються; зростання рівня суб'єктності.

Незважаючи на величезний інтерактивний потенціал віртуального театру "Транс-Форс", проектування в ньому нових навчальних ситуацій і освітніх середовищ обмежується можливостями порівняно невеликої кількості спеціально створених навчальних програм. Крім того, роботу віртуального театру розраховано на велику кількість відвідувачів-користувачів, що може як підвищувати, так і занижувати стимулювальний потенціал "Транс-Форс".

**Висновок.** Інтенсивний розвиток інфокомунікаційних технологій дає необмежені можливості для пошуку і впровадження нетрадиційних способів їхнього залучення до навчального процесу для підвищення рівня якості освіти і задоволення потреб інтелектуально-освітнього середовища. Практика показує, що імплементація методу проектів у сферу новітніх технологій забезпечує дотримання основних дидактичних принципів навчання і дає простір для експериментування. Особливої уваги потребує дослідження індивідуального вектора просування кожного учасника групового проекту, а також пошук додаткових стимулів і стимуляторів активізації міжнародної інтерактивної проектної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

### Література

1. Скалацький В. М. Інформаційне суспільство: сучасні теорії та моделі (соціально-філософський аналіз) : Дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2006. – 181, 13 арк. : рис. – Бібліогр.: арк. 163-181.
2. Иванова Л. Проектирование в обучении: дидактические принципы / Иванова Л. // Учитель. – 2004. – №6. – С.11-15.
3. Горлицкая С. Метод проектов в информации образования – обзор и реализация / София Израилевна Горлицкая // Компьютерные инструменты в образовании"©/ – 2001. – №5. – Режим доступа: [http://vio.fio.ru/vio\\_03/cd\\_site/Articles/art\\_4\\_4.htm](http://vio.fio.ru/vio_03/cd_site/Articles/art_4_4.htm) – Заголовок з екрану.
4. Allegra M. ICT to Train Students towards Creative Thinking // Educational Technology & Society / Allegra M., Chifari A., Ottaviano S. – 2001. – №4 (2). – P. 48–53.
5. Кляйн М. Workgroup-computing (Групповая выработка решений) / Михаэль Кляйн // Интерфейс. – 1991. – №1. – С. 32–33.
6. Gatherall H. Innovative Technology Projects for the Classroom. – Режим доступа: – <http://www.technokids.com/> – Заголовок з екрану.
7. Інтерактивний театр. – Режим доступа: <http://www.trans-force.ru/> – Заголовок з екрану.
8. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування освітнього простору України.– Режим доступа: – <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/content/07zuoeei.htm> – Заголовок з екрану
9. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе / Полат Е.С. // Информатика и образование. – 2001.– №4. – С. 18-20.
10. Дементієвська Н.П. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи / Н.П. Дементієвська, Н.В. Морзе // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 1999. – №4. – С.12-19.

### Резюме

*Рассматриваются виды инфокоммуникационных проектов, дидактические принципы инфокоммуникационного проектирования. Формулируются стратегические цели, методология инфокоммуникационного проекта. Определяются его возможности как средства стимулирования интерактивного сотрудничества студентов.*

*Ключевые слова: инфокоммуникационные технологии, метод проектов, средство стимулирования, интерактивное сотрудничество.*

### Summary

*The article under review deals with infocommunication projects and their use in students' subject learning. Strategic objectives, targets and learning principles are being decided. Infocom project abilities have been formulated.*

*Key words: infocommunication technologies, project method, means of stimulation, students' interaction,*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті визначено сутність та зміст готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності, до складу якої увійшли мотиваційний, інформаційний, процесуально-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Представлено модель формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності.*

*Ключові слова: прийняття рішень, педагогічна діяльність, готовність, компоненти готовності.*

Актуальність дослідження. Нові пріоритети освітньої політики потребують актуалізації діяльнісного характеру педагогічної освіти, зокрема створення оптимальних умов для особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, здатного до сприйняття та ефективного розв'язання проблем у реальному педагогічному процесі. Одним із провідних напрямів реалізації накреслених завдань професійної освіти є формування готовності випускника до прийняття педагогічних рішень.

Формулювання цілей роботи. Зазначимо, що тенденції розвитку вищої освіти та аналіз теоретичних і практичних напрацювань учених дозволили виявити суперечності між соціальним замовленням вищої школи на якісну підготовку майбутніх учителів і реальним станом готовності випускників до прийняття рішень у педагогічній діяльності; між теоретичною розробкою проблеми прийняття педагогічних рішень та недостатньою визначеністю ролі й місця процесу прийняття рішень у підготовці майбутніх учителів; між потребою людиноцентрованої освіти в педагогів, здатних до прийняття зважених рішень, і відсутністю науково обґрунтованих педагогічних засобів, що забезпечують формування відповідних якостей майбутніх учителів у процесі їхнього професійного становлення.

Таким чином, відповідна підготовка ускладнюється недостатнім осмисленням проблем прийняття рішень, винятково в контексті особливостей організації інтелектуальної діяльності, що, в свою чергу, впливає на розуміння сутності та змісту готовності майбутніх учителів до прийняття педагогічних рішень та впровадження моделі формування зазначеної готовності.

Результати дослідження. З'ясовано, що вчені (Ю. Бабанський, Л. Виготський, Б. Гершунський, В. Давидов, Ю. Козелецький, М. Лазарєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, Д. Халперн та інші) прийняття рішень у педагогічній діяльності розглядають як діяльність педагога, що передбачає комплекс послідовних дій з усвідомлення педагогічної ситуації, опрацювання інформації, необхідної для розв'язання проблеми, планування на цій основі конкретної діяльності, прогнозування її результату та вибору оптимального рішення. Крім того, педагогічна діяльність виступає як складна структура з неоднозначними та неоднорідними зв'язками між функціями і педагогічними діями, тому педагогічне рішення – це рішення про мету, про засоби її досягнення та встановлення послідовності дій у вигляді плану [1, 6].

Системний підхід, що передбачає цілісний погляд на проблему формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності як складову загальної проблеми формування готовності до професійної діяльності, показав, що готовність розглядається авторами як: установка (Д. Узнадзе); сукупність особливостей (О. Савченко); сукупність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); інтегральна якість особистості (В. Бондар, К. Платонов, О. Мороз); психічний стан (М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Пуні, Т. Зотєєва); складне особистісне утворення (Л. Кондрашова, В. Сластьонін); синтез властивостей особистості, зумовлений стійкими особливостями людини (Л. Карамушка, Л. Машкіна, П. Рудик, Р. Сеульський, Г. Хромова) та інші [3]. Готовність майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності ми розуміємо як інтегровану особистісну якість, що забезпечує успішність педагогічної діяльності й виявляється в єдності компонентів: мотиваційного, інформаційного, процесуально-діяльнісного й рефлексивного, які реалізуються на різних етапах.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності виявляється у позитивному ставленні до процесу прийняття рішень та стійкому рівні мотиву досягнення успіху в педагогічній діяльності. Інформаційний компонент зазначеної готовності оцінюється за такими показниками: наявність системи знань щодо критичного осмислення інформації та сутності процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності. Процесуально-діяльнісний компонент досліджуваної готовності характеризується сформованістю вмінь розв'язувати навчальні проблемні ситуації та опанування специфічних прийомів мислення, які передбачають оперування системами інформаційного моделювання, володіння методами ефективного пошуку та прийняття рішень. У структурі готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності сформованість рефлексивного компонента залежить від наявності активної рефлексивної позиції педагога, здатності аналізувати власну педагогічну діяльність та оцінювати себе як суб'єкта процесу прийняття рішення.

Доведено, що якість готовності майбутніх учителів до прийняття педагогічних рішень забезпечується

розробкою й упровадженням у навчально-виховний процес моделі, що є проектом педагогічної системи, спрямованої на формування готовності майбутніх формування зазначеної готовності. Концептуальна основа моделі будується на врахуванні ідей особистісно-діяльнісного, системного, компетентнісного, синергетичного та аналітичного підходів і таких принципів: суб'єктності (визначення студента як суб'єкта діяльності); індивідуалізації (врахування індивідуальних особливостей студентів); інтерактивності (забезпечення постійного зворотного зв'язку); практичної спрямованості (поступове входження студентів у педагогічну діяльність).

Головна мета представленої моделі – сформувати готовність майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності як вагому та необхідну характеристику їх професійної підготовки. Вона передбачає достатній і високий рівень сформованості компонентів готовності, а саме: мотиваційного, інформаційного, процесуально-діяльнісного та рефлексивного. Представлена модель є структурно-функціональною, в основу якої покладені сучасні підходи до проблеми підготовки майбутніх учителів. Функції запропонованої моделі прогнозують майбутній результат і планують хід діяльності, спрямованої на досягнення цього результату, наочно демонструють усім учасникам навчально-виховного процесу структуру створеного ними об'єкта, слугують критеріями при оцінюванні результатів усіх видів діяльності, які входять до загального процесу формування зазначеної готовності.

Науково обґрунтовано, що модель формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності може бути успішною відповідно таким етапам її реалізації: мотиваційно-підготовчий, змістовно-організаційний, оцінно-корекційний. Згідно з метою дослідження були конкретизовані цілі, завдання, зміст кожного етапу реалізації моделі.

Мотиваційно-підготовчий етап передбачає динамічний розвиток мотиву досягнення успіху в процесі опанування основ педагогічної діяльності, формування позитивного ставлення до процесу прийняття рішень, стимулювання та активізацію студентів до засвоєння системи знань і розвитку системи вмінь, необхідних для прийняття рішень у педагогічній діяльності.

Змістовно-організаційний етап спрямований на засвоєння студентами систематизованих основних педагогічних знань і умінь, підготовку майбутніх учителів до "розуміння" сутності процесу прийняття педагогічних рішень, формування умінь, необхідних для прийняття оптимального рішення.

Оцінно-корекційний етап забезпечує готовність майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності, що пов'язано з діями рефлексії, самоаналізу, самооцінки та корекції професійних якостей студентів.

У зв'язку з цим, для формування мотивації щодо прийняття ефективних рішень, зокрема для самостимулювання, ми застосовували такі засоби, як створення ситуації успіху та постійне заохочення в навчанні (похвала, позитивна оцінка певної якості, заохочення до процесу знаходження оптимальних рішень тощо). Тому в організації навчання домінували форми інтерактивного навчання, що стимулюють діяльність студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Це передбачало моделювання життєвих ситуацій, проведення мозкового штурму, використання дискусійних форм навчання (кутки, дебати, рольові ігри тощо), спільне розв'язання задач-проектів [8].

На основі оцінювання результатів навчальної діяльності студентів ми зробили висновок про необхідність запровадження до навчально-виховного процесу спецкурсу "Основи прийняття рішень" [2]. Розроблений спецкурс розрахований на 54 навчальні години. Його було впроваджено у навчальний процес третього курсу фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Методологічною базою спецкурсу був блок навчальних дисциплін, а саме "Педагогіка", "Основи педагогічної майстерності", "Сучасні інформаційні технології", спецкурс "Технологія розвитку критичного мислення".

Враховуючи завдання та мету зазначених дисциплін, ми визначили мету нашого спецкурсу – формування у студентів умінь і навичок прийняття рішень у педагогічній діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

У результаті вивчення спецкурсу "Основи прийняття рішень" студенти отримали чіткі уявлення про структуру й етапи процесу прийняття рішень; особливості прийняття рішень у педагогічній діяльності; підходи до процесу прийняття рішень (інтуїтивний, алгоритмічний і творчий); роль критичного мислення в процесі прийняття ефективних рішень; підтримку процесу прийняття рішень засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Підсумком успішного засвоєння спецкурсу "Основи прийняття рішень" стали наукові знання студентів про співвідношення понять "проблема", "задача", "проблемна ситуація", класифікацію педагогічних проблем, чинники, закономірності, принципи, умови й особливості критичного мислення при прийнятті рішень, фактори, що впливають на ефективність рішень, критерії оцінювання й вибору рішень, особливості прийняття індивідуальних та групових рішень тощо.

Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи дозволяє стверджувати, що розроблена модель та навчально-методичне забезпечення позитивно вплинули на ступінь сформованості готовності



майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності. Це знайшло відбиток у позитивній динаміці всіх визначених критеріїв та підтверджено методами математичної статистики.

### Література

- 1.Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / Гриньова В. М. – Харків: Основа, 1998. – 300 с. – (Теоретичний та методичний аспекти).
- 2.Доценко С.О. Основи прийняття педагогічних рішень: прогн. спецкурсу / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди ; уклад. С.О.Доценко. – Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2007. – 32 с.
- 3.Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. – Минск: БГУ им. В.И. Ленина, 1976. – 174 с.
- 4.Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: навч. посібник / Коломінський Н. Л. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
- 5.Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: [учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Левина М. М. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 272 с.
- 6.Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник; за ред. В. І. Лозової, А. В. Троцько. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
- 7.Олійник Т.О. Особливості формування професіоналізму майбутнього вчителя / Т. О. Олійник // Основні концептуальні підходи і тенденції модернізації педагогічної освіти в Україні: [зб. наук. праць] – Харків: Стиль-Іздат, 2007. – С.172–184. – (Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка).
- 8.Практикум по развитию критического мышления / [Евдокимов В. И., Олейник Т. А., Горькова С. А., Микитюк М. В.] – Харьков: Торнадо, 2002. – 144 с.

### Резюме

*В статті определена сутність і содержание готовності будучих учителів к прийняттю рішень в педагогічній діяльності, в состав которой вошли мотиваційний, інформаційний, процесуально-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Представлена модель формування готовності будучих учителів к прийняттю рішень в педагогічній діяльності.*

*Ключевые слова: прийняття рішень, педагогічна діяльність, модель, готовність, компоненти готовності.*

### Summary

*The essence, content and structure of intending teachers readiness to make decisions in the pedagogical activity including motivational, informative, process-activity and reflexive components are defined. The model of forming the intending teachers readiness to make decisions in the pedagogical activity has been suggested.*

*Keywords: making decisions, pedagogical activity, model, readiness, readiness components.*

УДК 378

Л.Я.Бірюк

## СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті аналізується сучасний стан формування комунікативної компетентності з російської мови вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.*

*Ключові слова: комунікативна компетентність з російської мови, майбутній учитель початкових класів, професійна підготовка.*

Актуальність дослідження Визначаючи модель процесу формування комунікативної компетентності, необхідно спиратися на конкретні дані про ступінь сформованості досліджуваної якості у студентів педагогічного факультету. Подальша діяльність з формування досліджуваної якості майбутнього вчителя початкових класів передбачає збалансування критеріальних показників процесу її набуття [1].

Постановка проблеми, мета та завдання Відтак, виникла необхідність емпіричного дослідження рівня комунікативної компетентності вчителя початкових класів і студентів педагогічного університету, про що йдеться у даній статті.

Аналіз проблеми формування комунікативної компетентності з російської мови дав можливість провести дослідницьку роботу, яка передбачала констатувальний етап експерименту. Всі розроблені завдання для констатувальної частини дослідно-експериментальної роботи переслідували діагностувальну

мету, що узгоджувалася із загальною метою дослідження. Така організація роботи під час діагностувального етапу зумовлена основними завданнями наукового дослідження, що передбачали:

1) з'ясувати стан формування комунікативної компетентності в загальноосвітній школі, у ВНЗ;ах;

а) виявити сформованість професійного мовно-мотиваційного компонента навчання майбутніх учителів початкових класів;

б) констатувати вихідні рівні сформованості комунікативної компетентності з російської мови вчителя початкової школи в системі професійної підготовки під час опанування курсу "Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання", а саме:

- рівень сформованості комунікативних знань (мовно-комунікативний компонент), зокрема розуміти й правильно вживати професійно спрямовану наукову термінологію (мовно-лексичний компонент);

- рівень сформованості комунікативних умінь;

- рівень умінь професійно доцільно спілкуватися та навчати спілкування молодших школярів російською мовою відповідно до ситуації, мети, місця, умов, комунікативного акту, статусу співрозмовника та його комунікативних намірів (комунікативно-соціокультурний компонент);

в) зафіксувати набуті рівні комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця як передумову проведення формульованого експерименту;

г) визначити особливості та ступінь сформованості професійної комунікативної компетентності з російської мови майбутнього педагога початкових класів та молодих учителів початкової ланки освіти, зробити компаративний аналіз результатів;

д) здійснити комплексний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності з російської мови та визначити їх місце в системі комплексного утворення.

У проведеному дослідженні намагалися виявити, наскільки ефективним є проведення такої роботи у вищих педагогічних навчальних закладах і чи проводиться вона взагалі, а також якою мірою володіють майбутні вчителі початкових класів комунікативною компетентністю з російської мови. Проведений констатувальний експеримент охоплював:

1) вивчення навчально-методичної документації з метою аналізу використання технологічного підходу у практиці підготовки комунікативно компетентного вчителя засобами методики викладання російської мови (навчальних та робочих програм на факультеті початкової освіти, власних планів робіт викладачів);

2) індивідуальні бесіди зі студентами і викладачами методики викладання російської мови, методики викладання української мови, викладачами спеціальних дисциплін;

3) тестування, анкетування, спостереження за діяльністю майбутніх учителів і викладачів у навчально-виховному процесі; анкетування директорів шкіл, учителів початкових класів;

4) виконання студентами письмових і усних завдань, аналіз індивідуально-дослідних та наукових робіт, документації з педагогічної практики.

Констатувальний експеримент проводився у три етапи.

Перший етап - пілотне дослідження: самооцінка учителями, викладачами університетів та студентами педагогічного закладу, яка полягала в самостійному визначенні рівня своєї комунікативної компетентності з російської мови. З цією метою респондентам нами був запропонований модифікований тест "Комунікативна компетентність учителя". На цьому етапі було опитано 463 особи. З них: 62 викладачі Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Сумського педагогічного університету імені А.С. Макаренка; 97 вчителів середніх шкіл міст Глухова, Чернігова, Сум, Києва; 74 вчителі початкової школи; 75 студентів III курсу, 83 студенти IV курсу і 72 студенти V курсу факультету початкового навчання Глухівського державного педагогічного університету, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Сумського педагогічного університету імені А.С. Макаренка. На цьому етапі передбачали визначити рівень сформованості комунікативної компетентності осіб з різним професійним досвідом, основні задачі професійної діяльності яких певною мірою відрізняються (викладач створює умови для розвитку майбутнього професіонала, а вчитель створює умови для розвитку особистості молодшого школяра).

Діагностика комунікативної компетентності учителя реалізовувала не тільки інформаційну функцію (отримання певного роду знань про досліджуваний об'єкт). Передбачалося, що вона повинна стати стимулом росту його комунікативної компетентності. У зв'язку з цим особливо важливе значення мала самооцінка учителя і ступінь її відповідності з експертною. В основі адекватної самооцінки лежить здатність учителя багатопозиційно оцінювати реальну взаємодію і передбачити конструктивний вихід із складної ситуації. Відтак, існує зв'язок між самооцінкою учителем своєї комунікативної компетентності і способами подолання ним ускладнень у процесі спілкування з учнями (вибір продуктивного або непродуктивного способу розв'язання комунікативних проблем).

Наступне завдання полягало у зіставленні рівня комунікативної компетентності педагогів і майбутніх вчителів, що дозволило б визначити напрямки роботи з розвитку комунікативної компетентності останніх.

Важливим завданням діагностики рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності з російської мови майбутніх вчителів початкової школи було виявлення початкового рівня та порівняння отриманих даних з показниками констатувальних результатів, що були одержані після спілкування й аналітичної роботи з майбутніми вчителями.

У цілому блок завдань на самооцінку використовувався з метою :

- діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності і виявлення групи недостатньо сформованих її компонентів;
- визначення адекватності самооцінки учителя й ступеня відхилення від реальної оцінки як показника своїх комунікативних дій і вчинків;
- аналіз умов застосування вчителями продуктивних і непродуктивних способів педагогічного спілкування у зв'язку з їхніми особистісними професійними характеристиками.

Рівень сформованості комунікативної компетентності учителів і студентів на другому етапі дослідження визначався шляхом аналізу результатів зовнішньо вираженої діяльності за допомогою методу спостережень та експертної оцінки. Це дозволило співвіднести самооцінку вчителя з експертною оцінкою, тим самим визначити ступінь адекватності самооцінки педагога і, як наслідок, наявність чи відсутність у нього рефлексивної позиції стосовно своєї професійної діяльності.

На третьому етапі за допомогою анкети "Учитель очима учнів" було опитано 520 учнів м. Глухова, Києва, Чернігова, Сум - тих, що навчалися в учителів, які брали участь у другому етапі дослідження. Анкета дозволила визначити рівень компетентності вчителя як фахівця з погляду учня, ступінь симпатії учня до вчителя, а також виявити, як складається реальна взаємодія учителя й учня, яка при цьому роль належить комунікативній компетентності з російської мови. На запитання "Чи спілкуєшся ти російською мовою?" більша частина учнів (61%) відповіла позитивно. Стовідсоткова позитивна відповідь була отримана на запитання "Чи хочеш читати та розповідати російські казки?" Більше 90 % дітей засвідчили, що поважають своїх учителів за вміння вислухати, порадити, за добре слово, теплу усмішку й лагідну вдачу.

Висунувши припущення, що навчання спілкування в процесі вивчення російської мови в початкових класах є професійною лінгводидактичною проблемою, ми запропонували анкети 32 директорам шкіл різних районів Сумської області.

Розглянемо I етап констатувального експерименту.

Результати показали, що основна увага вчителя приділяється гностичному, конструктивному, проєктувальному та організаційному компонентам педагогічної діяльності. Комунікативний компонент інтуїтивно також визнається певною частиною опитаних (32%) провідним, без якого не можуть бути реалізовані й інші компоненти. Але ця думка разом з тим поєднується з відсутністю розуміння самої суті цього виду педагогічної діяльності й умінь, що її забезпечують. Підтвердженням цьому є такі дані дослідження: 53,2% директорів взагалі не змогли відповісти на питання "Який зміст Ви вкладаєте в поняття комунікативна компетентність", визначити комунікативні вміння вчителя, що сприяють оволодінню мовною освітою учнів початкових класів.

Показники відповідей учителів початкових класів на перше питання виявилися дещо кращими (53%). Відповіді частини опитаних (47,8%) як на перше, так і на друге запитання зводилися до того, що комунікативні вміння – це вміння спілкуватися, вміння слухати, вміння встановлювати контакт, вміння пояснювати навчальний матеріал тощо. На питання анкети "Що пропонується вчителям Вашої школи для підвищення рівня володіння комунікативною компетентністю?" лише 10% респондентів зазначили, що розглядають це питання на методичних семінарах.

Водночас, 96,3% респондентів погодилися з тим, що формування комунікативної компетентності як з російської, так і з української мови є на сьогодні актуальною проблемою, аргументуючи це невмінням учителів початкових класів навчати дітей спілкування за допомогою мови; невмінням учнів спілкуватися, що призводить до невміння відтворити вивчений матеріал на уроці; несформованістю комунікативної компетентності, що веде до гальмування процесів соціалізації особистості молодшого школяра у полікультурному просторі. Однак більшість учителів схиляється до думки, що від рівня володіння студентами комунікативною компетентністю у процесі навчання мови залежить рівень сформованості професійної компетентності. Проте тільки незначна частина зазначила, що основним завданням учителя під час вивчення мови у початковій школі є формування комунікативно компетентної особистості молодшого школяра.

Ці та інші дані, отримані в результаті опитування директорів, молодих і досвідчених вчителів початкових класів, студентів старших курсів факультетів початкової освіти вищих навчальних закладів освіти дають підстави для такого висновку: концентрація професійної підготовки на когнітивній діяльності за відсутності цілеспрямованої підготовки до комунікативної призводить до того, що майбутній учитель неспроможний реалізувати отримані знання, бо ефективність процесу оволодіння освітою залежить від її

комунікативного забезпечення. Потреба педагогічної діяльності фахівця початкових класів диктує необхідність формування спеціальних умінь, потрібних учителю для реалізації професійно-комунікативної функції у процесі вивчення російської мови молодшими школярами [2]. Дослідження, проведене нами серед студентів, учителів та директорів шкіл засвідчує, що на практиці комунікативна діяльність учителя початкових класів здійснюється стихійно, не маючи під собою наукової основи.

З метою вивчення вихідного рівня схильності майбутнього педагога до формування комунікативної компетентності з російської мови нами було проаналізовано рівень професійно-педагогічної спрямованості студентів 1-го курсу. На основі оцінювання складових професійно-педагогічної спрямованості було побудовано факторно-критеріальну модель. Факторами професійно-педагогічної спрямованості виступили:

- 1) професійно-ділова установка на здобуття обраної спеціальності (показник – свідоме ставлення до педагогічної освіти);
- 2) професійні мотиви навчання і здобуття освіти з обраної спеціальності;
- 3) намір працювати вчителем;
- 4) професійно-пізнавальні інтереси (показники – інтерес до дисциплін фахової підготовки, виявлення індивідуальних схильностей та інтересів до різних сфер розвитку дитини);
- 5) схильність до професійної взаємодії з дітьми (показники – потреба у спілкуванні з молодшими школярами, їх навчання; психологічна близькість до дітей; успіхи у спілкуванні й набутті професійних умінь);
- 6) емоційно-ціннісне ставлення до дітей (показники – любов до дітей, вияв поваги до дитини як до особистості, чуйність, толерантність, товариськість, демократична позиція);
- 7) професійне самовиховання (показники – усвідомлення потреби у самовдосконаленні; розвиток професійно значущих умінь і якостей).

Оскільки в основі схильності до професійної педагогічної взаємодії лежить схильність до спілкування з дітьми, ми досліджували її вихідний рівень за допомогою запитань анкети.

Анкета на виявлення схильності до формування комунікативної компетентності:

1. Чи відчуваєте Ви потребу спостерігати за дітьми, спілкуватися з ними? 2. Як часто Ви спілкуєтесь з дітьми молодшого шкільного віку? 3. Що спонукає Вас до спілкування? 4. Якою мовою Ви спілкуєтесь? 5. Чи вмієте Ви спілкуватися з дітьми молодшого шкільного віку? 6. Що Ви знаєте про коло інтересів, поведінку, особливості сучасного учня початкової школи? 7. Чи близьке Вам дитяче світосприйняття світу? Якщо так, то – в чому? 8. Чи доводилось Вам навчати і виховувати дітей? 9. Чи відчуваєте Ви потребу вчити й виховувати дітей? 10. Чи є у Вас власні ідеї про навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку засобами мови?

Як показали результати анкетування (45-55% студентів), потреба у спілкуванні з дітьми молодшого шкільного віку не виникає одразу з рішенням здобути педагогічну освіту. Формування професійних потреб, зокрема й комунікативних, не є процесом, який розгортається тільки від особистості. Їх розвиток пов'язаний із входженням молодої людини до нової спільноти – навчальний заклад, трудовий колектив, нові зв'язки з людьми, що належать до неї (викладачі, одногрупники), із засвоєнням потреб, актуальних для цієї спільноти. Щоб потреба стала основою для цілеспрямованої поведінки, має відбутися її визначеність щодо відповідних їй зовнішніх об'єктів, наповнення змістом, що уможливить передачу функції організації діяльності предмету, здатному її задовольнити – мотиву (О.М. Леонтьєв). У мотиві опредмечується вихідна потреба – потреба в дітях, яка може задовольнятися шляхом виховання і навчання школярів. Але, як відомо, не завжди ця потреба стає джерелом вибору педагогічної професії. Отже, в результаті опредмечування, яке відбувається в умовах професійного навчання, мають народитися вторинні, більш високого рівня потреби і мотиви – професійні.

Відтак, дані пілотажного дослідження дозволяють зробити висновок про те, що незнання основ наук, методики викладання спеціальних предметів, зокрема методики викладання російської мови, несформованість комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів призводять до того, що правильність визначення педагогічної мети, добір адекватних способів і засобів її реалізації часто не дають успішних результатів у професійній діяльності - комунікативного розвитку учнів початкової ланки освіти [3]. Як відомо, шкільна методика значно відрізняється від вузівської. Тому, на наш погляд, основним завданням професійної підготовки є максимальний розвиток спеціальних професійних компетентностей, які відповідають майбутній діяльності фахівця.

Для визначення стану та перспектив формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців початкової школи було проведено самооцінку викладачами, вчителями й студентами рівня комунікативної компетентності. З огляду на педагогічну діяльність дуже складно, а іноді й неможливо розділити професійний та особистісний аспекти. Взаємопов'язані компоненти професійної комунікативної компетентності існують та реалізуються в нерозривній єдності професійного й особистісного. Причини цього виявляються в тому, що, по-перше, людина засвоює необхідні знання, уміння, навички лише в особистісному контексті. По-друге, оволодіти професійною комунікативною компетентністю можна лише за індивідуальним бажанням. Будь-які психолого-педагогічні знання, перш ніж бути впровадженими в

педагогічну практику, пропускаються через афективно-ціннісні "фільтри" особистості, стають особистим досягненням кожного вчителя, перетворюючись на власні оцінні й понятійні категорії, установки, поведінкові програми тощо.

Тому тест (самооцінка педагогом рівня своєї комунікативної компетентності), що пропонувався вчителям, містив твердження, які стосувалися як загальної комунікативної компетентності, так і професійної комунікативної компетентності.

Тест складається з чотирьох блоків тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою. 15 тверджень кожного блоку є критеріями феномена, що діагностується. Твердження №16 виявляє мотивацію оволодіння даною якістю. У кожному блоці містяться як прямі, так і обернені твердження.

Блок 1, умовно названий нами "Комунікативні інтереси", визначає вираженість загальних комунікативних цінностей. Педагог, що має високі показники з питань цього блоку, любить спілкуватися, має високу потребу у спілкуванні. Він значною мірою орієнтований на соціальні контакти. Мотиваційний компонент блоку характеризує зону можливого розвитку потреби у спілкуванні у вчителя.

Блок 2 "Професійні інтереси" визначає ступінь включення комунікативних цінностей у професійний ідеал, показує значення комунікативних цінностей у професійній "Я-концепції". Мотиваційний компонент характеризує потенційну можливість подальшого становлення професійної "Я-концепції" з орієнтацією на комунікативні цінності.

Блок 3 "Комунікативні уміння" визначає рівень володіння комунікативними вміннями на основі самооцінки. У цьому блоці оцінюється "операційна успішність" спілкування майбутніх учителів. Мотиваційний компонент блоку визначає бажану зону саморозвитку студента в цьому напрямку за сприятливих умов.

Блок 4 "Комунікативний досвід" характеризує рівень розвитку професійної комунікативної компетентності на основі самооцінки. Він дає уявлення про "технічну та технологічну успішність" професійного спілкування. Мотиваційний компонент показує бажану для майбутнього випускника зону розвитку професійної комунікативної компетентності з російської мови.

Зауважимо, що проведення діагностики з використанням блочної системи уможливорює моніторинг основних показників (компонентів) професійної комунікативної компетентності з російської мови майбутнього фахівця початкової школи як комплексного утворення.

Запропонована методика вивчення комунікативної компетентності може застосовуватись як для оцінювання рівня комунікативної компетентності майбутнього вчителя на момент дослідження - одномоментно, так і для виявлення динаміки цього рівня в часі. У другому випадку методика використовується для обслідування конкретного респондента не менше двох разів, наприклад на початку вивчення навчальної дисципліни та під кінець її опанування. Зміна показників, що аналізуються даною методикою, дасть спостерігачу або приріст значень (ріст рівня розвитку комунікативної компетентності), або зменшення значень (зниження рівня розвитку).

Рівень розвитку загальних комунікативних цінностей набуває особливої значущості в буденному, побутовому спілкуванні, є стрижнем стосунків учителя з оточенням, а також впливає на характер цих стосунків. Разом з тим нами було виявлено недостатньо високий рівень розвитку суспільних комунікативних цінностей як у вчителів і викладачів, так і у студентів педагогічного вузу. Більш високі результати у викладачів та вчителів можуть бути пояснені їх більшим життєвим та професійним досвідом, якого майбутнім фахівцям поки що не вистачає.

Таблиця 1.

Рівень розвитку професійних комунікативних інтересів (у %)

Респонденти	Р І В Н І					
	"Нульовий"	Низький	Середній	Достатній	Високий	Творчий
Викладачі	-	16,2%	45,2%	19,4%	19,4%	-
Вчителі	-	14,3%	48,6%	25,7%	11,4%	-
Студенти	-		44,4%	25,9%	29,6%	-

Таблиця 2.

Рівень розвитку комунікативних цінностей (у%)

Респонденти	Р І В Н І					
	"Нульовий"	Низький	Середній	Достатній	Високий	Творчий
Викладачі	-	-	-	12,9%	87,1%	-
Вчителі	-	-	5,7%	31,4%	62,9%	-
Студенти	-	-	7,4%	37%	55,6%	-

Порівнюючи отримані результати зі ступенем включеності комунікативних цінностей у професійний ідеал, ми помітили, що названі цінності для більшості викладачів та вчителів займають значне місце у професійній діяльності. Однак, як не парадоксально, цей ступінь значно нижчий у порівнянні із ступенем включеності комунікативних цінностей у професійний ідеал студентів педагогічного закладу. Це зумовлює висновок, що не всі вчителі і не завжди усвідомлюють значення комунікативних цінностей у своїй безпосередній педагогічній діяльності (див. табл. 3.3.3).

Таблиця 3 .

Респонденти	Рівень розвитку професійних комунікативних умінь (у %)					
	Р І В Н І					
	“Нульовий”	Низький	Середній	Достатній	Високий	Творчий
Викладачі	-	-	-	35,5%	54,9%	9,7%
Вчителі	-	-	-	31,4%	57,1%	11,4%
Студенти	-	-	-	7,4%	70,4%	22,2%

Таблиця 4.

Респонденти	Рівень розвитку професійного комунікативного досвіду (у %)					
	Р І В Н І					
	“Нульовий”	Низький	Середній	Достатній	Високий	Творчий
Викладачі	-	-	45,2%	25,8%	29,1%	-
Вчителі	-	-	22,9%	31,1%	37,1%	2,9%
Студенти	-	5,1%	29,6%	18,5%	43,1%	3,7%

Проведене тестування виявило, що показники комунікативного досвіду студентів більш розвинені (43,6%), ніж у викладачів (29,1%) та вчителів (37,1%), хоч і перебувають на досить низькому рівні. Здивував той факт, що самооцінка рівня розвитку комунікативного досвіду російською мовою студентів і вчителів перебувають майже на одному й тому ж рівні (37,1% та 43,1% відповідно) і є дещо вищим, ніж у викладачів (29,1%). Це пояснюється дещо спрощеним поверхневим уявленням про критерії й показники сформованої комунікативної компетентності цими категоріями респондентів.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про наявну певну комунікативну спрямованість учителів та студентів у професійній діяльності. Досить висока включеність комунікативних цінностей у професійний ідеал свідчить про наявність у всіх респондентів певної моделі гуманного спілкування. Однак низький рівень розвитку комунікативних умінь (див. табл. 3.3.3.) говорить про незначну вірогідність його реалізації на практиці, у безпосередньому спілкуванні викладачів зі студентами, учителів з молодшими школярами.

II етап констатувального експерименту. Комунікативна компетентність будь-якої особистості формується протягом життя та діяльності, спілкування в соціумі, навчання й самовиховання. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів формується і розвивається у процесі тривалого навчання в університеті, зокрема під час вивчення різних дисциплін гуманітарного циклу, професійно орієнтованих дисциплін, а також під час здійснення комунікації в умовах, наближених до професійних. Такі умови створюються викладачем на лекційно-практичних заняттях, під час пропедевтичної і навчальної педагогічних практик, спільної комунікативної діяльності тощо.

Припускаємо, що якість формування комунікативної компетентності з російської мови є категорією відносною, тому визначення її рівня не позбавлене певного суб'єктивізму під час оцінювання тією чи іншою особою. За таких умов видається доцільним застосування сукупності показників, що забезпечить здобуття об'єктивних даних для формування обґрунтованих висновків та інтерпретації результатів.

Означений параметр також містить дані, за якими ми аналізували ступінь задоволення студентів програмою професійної підготовки з методики викладання російської мови. У Празькому комюніке (2003) наголошується на необхідності залучення студентів і випускників до експертизи якості освітніх програм на всіх рівнях. Відтак, думку студентів і випускників щодо професійної підготовки на факультетах початкової освіти у ВНЗ виділено одним із показників якості. Нами вивчався цей показник у форматі задоволення рівнем професійної підготовки з російської мови на факультеті, аналізу тих перешкод, що заважають опанувати професійну програму, виявлення недоліків, що впливають на формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової ланки освіти.

Запропонована методика вивчення комунікативної компетентності може застосовуватись як для оцінювання рівня комунікативної компетентності майбутнього вчителя на момент дослідження - одномоментно, так і для виявлення динаміки цього рівня в часі. В іншому випадку методика використовується для обстеження конкретного респондента не менше двох разів, наприклад, на початку вивчення навчальної дисципліни та під кінець її опанування. Зміна показників, що аналізуються даною

методикою, дасть спостерігачу або приріст значень (ріст рівня сформованості комунікативної компетентності), або зменшення значень (зниження рівня досліджуваної якості).

У процесі розробки процедури оцінювання комунікативної компетентності майбутніх учителів ми намагались забезпечити певний "психологічний захист" для педагога. Так, результати діагностування були закритими, доводились до відома лише самого респондента (за його бажанням). Фіксувались не властивості особистості педагога, а рівень і якість його комунікативних стосунків з учнями. Така організація сприяла збереженню почуття власної гідності випускників в очах колег та учнів. Складність виміру особистісних характеристик і відносність їх оцінки вимагає підкреслити, що безпосереднім предметом виміру є не власне професійні якості майбутнього вчителя і рівень компетентності, а думка про них запрошених експертів.

Діагностика рівня комунікативної компетентності як певної сукупності знань, навичок, умінь та комунікативного досвіду, що дозволяють ефективно спілкуватися і навчати спілкування, диктує певну стратегію побудови системи діагностики: інвентаризація компонентів діагностики й добір або створення для оцінки кожного з компонентів відповідної діагностичної процедури. Але на практиці такий підхід не може бути ефективно реалізований – у міру розширення й поглиблення дослідження комунікацій ріст числа виявлених компонентів перевищує темпи створення діагностичних засобів, що відповідають елементарним критеріям надійності й валідності. Але якби навіть відповідний інструментарій і був у наявності на цей час, він не міг би бути задіяний у зв'язку з очевидною громіздкістю.

З метою виявлення мотивів, що впливають на процес і результати навчання майбутніх учителів початкових класів, респондентам було запропоновано відповісти на ряд питань опитувальника №1, за допомогою якого діагностувався рівень мовно-мотиваційного компонента з російської мови у студентів третього курсу.

Опитувальник №1 на визначення важливості вибору професії, визначення рідної мови, ставлення до опанування російської мови

1. Назва ВНЗ, курс, група \_\_\_\_\_

2. Хто вплинув (що вплинуло) на вибір Вашої професії? (підкресліть): 2.1. Батьки. 2.2. Перша вчителька. 2.3. Подруга. 2.4. Бажання навчати маленьких дітей. 2.5. Бажання більше знати. 2.5. Найнижча ціна за навчання 2.6. Вчитись у ВНЗі модно. 2.5. Інша відповідь \_\_\_\_\_

3. У чому виявлявся Ваш інтерес до професії педагога? (підкресліть): 3.1. Інтерес до діяльності видатних педагогів. 3.2. Читання художньої літератури, перегляд кінофільмів, телепередач. 3.3. Спостереження за роботою своїх шкільних учителів. 3.4. Інтерес до майбутньої професії не виявляла/в 3.5. Інша відповідь \_\_\_\_\_

4. За що Ви поважали вчителів? (підкресліть) 4.1. За повагу, тактовність, щирість у стосунках. 4.2. Це "сильна особистість". 4.3. За вміння цікаво провести урок. 4.4. За вміння спілкуватися. 4.5. За ерудицію в різних галузях знань. 4.6. За манеру модно одягатися. 4.7. Інша відповідь \_\_\_\_\_

5. Що не сприймали Ви в шкільних учителях? (підкресліть) 5.1. Грубість, зверхність у спілкуванні. 5.2. Невміння навчати. 5.3. Невміння виховувати. 5.4. Формалізм, байдужість; 5.5. Інша відповідь \_\_\_\_\_

6. Яка Ваша рідна мова? 6.1. Українська. 6.2. Російська. 6.3. Українська й російська. 6.4. Інша відповідь \_\_\_\_\_

7. Визначте Ваш рівень знань російської мови (підкресліть потрібний) 7.1. Творчий. 7.2. Високий. 7.3. Достатній. 7.4. Середній. 7.5. Низький. 7.6. Нульовий.

8. Якщо Ви не володієте російською мовою, то чи маєте бажання її опанувати у процесі навчання у ВНЗі? 7.1. Так. 7.2. Ні. 7.3. Не визначилася/вся.

9. Якщо Ви погоджуєтесь вивчати російську мову з методикою її викладання, то який мотив при цьому домінує: 8.1. Оволодіння новими знаннями. 8.2. Професійна значущість. 8.3. Оволодіння додатковими знаннями. 8.4. Покращення можливостей спілкуватися. 8.5. Знати багато - цінується в суспільстві. 8.6. Це дасть можливість зайняти певну позицію в соціумі. 8.7. Це схвалюють мої батьки. 8.8. Інша відповідь \_\_\_\_\_

10. Чи збираєтесь Ви працювати вчителем початкових класів? Чому? \_\_\_\_\_

10.1. Так, тому що \_\_\_\_\_ 10.2. Ні, тому що \_\_\_\_\_ 10.3. Не визначилася/вся.

Проведене опитування засвідчило, що рівень володіння російською мовою першокурсниками суттєво відрізняється за регіональним розташуванням вищого навчального закладу. Так, на запитання "Яка Ваша рідна мова?" 87,2% студентів факультету початкової освіти ВНЗ м.м. Слов'янська, Луганська, Кіровограда, Одеси, Харкова відповіли "російська мова". На це ж запитання 48,9% майбутніх вчителів початкових класів м. Чернігова, Сум, Глухова дали відповідь "російська мова", а 39,6% - "українська мова". Більшість першокурсників (76,7%) ВНЗ м.м. Умані, Вінниці, Києва зазначили, що їх рідною мовою є українська, лише 15% визначали рідною російську мову (див. табл. 3.3.6.). У кожному регіоні прослідковувався орієнтовно однаковий показник (близько 11%) респондентів, що вважали рідними дві мови.

Результати такого опитування дозволяють констатувати, що певна частина першокурсників, які вступили на факультет початкової освіти, не володіють російською мовою. Частина респондентів (35, 3%),

які не володіють російською мовою, мають бажання її опанувати як передумову оволодіння всіма компонентами професійної компетентності вчителя початкових класів. Однак більша частина (64,7%) студентів, що не володіють досліджуваною якістю не зацікавлені в опануванні даної мови, що засвідчує недостатню сформованість професійно-мотиваційного компоненту.

Таблиця 5.

Відсотковий розподіл майбутніх вчителів за мовою побутового спілкування

Регіон	Володіння мовою	Спілкуються українською мовою	Спілкуються російською мовою	Спілкуються українською та російською мовами
		1	2	3
Студенти східного регіону		3,6%	87,2%	9,2%
Студенти північного регіону		39,6%	48,9%	11,5%
Студенти центрального регіону		76,7%	15,0%	8,3%

Опитування було спрямоване також і на з'ясування самооцінки рівня володіння російською мовою (див. опитувальник №1, запитання 7). Необхідно зазначити, що регіональні показники значно впливали на результати самоаналізу. Проведена робота дозволила визначити узагальнений відсотковий розподіл рівнів володіння майбутніми педагогами російською мовою. Найнижчими показниками ("нульовий рівень") володіння російською мовою у 22,6% опитаних; для 28,8% респондентів властивий початковий рівень; 20,4% є показниками достатнього рівня спілкування російською мовою (як правило, вони розмовляють змішаною мовою - так званим суржиком); показники середнього рівня – 19,8% респондентів; 18,9% вважають, що вони на достатньому рівні володіють російською мовою; високим рівнем спілкування російською мовою опанували 18,9% майбутніх фахівців; творчий рівень властивий 4,5% опитаних.

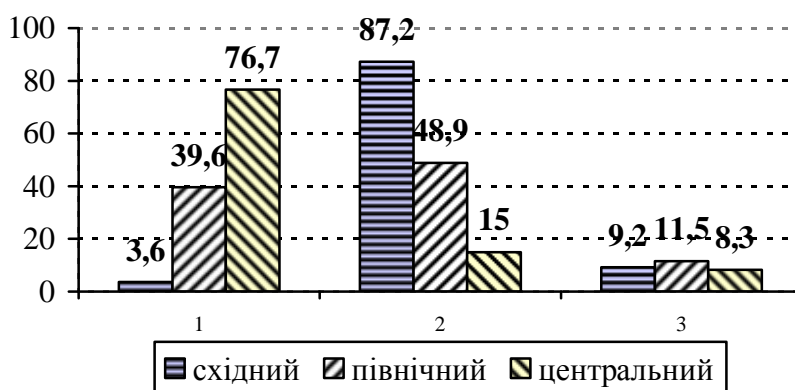


Рис. 3.3.1. Розподіл студентів за мовою спілкування (за регіонами)

Для уточнення мотивації опанування комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки нами було запропоновано декілька варіантів відповідей на дев'яте питання першого опитувальника. Кількісно-якісний аналіз мотивів навчання, що переважали у майбутніх педагогів в період констатувального експерименту, подано в таблиці (див. табл. 3.3.6.).

Таблиця 6.

Мотиви опанування російської мови, що переважали у майбутніх учителів під час констатувального експерименту

ВИДИ МОТИВІВ	КІЛЬКІСТЬ СТУДЕНТІВ, %
<b>Пізнавальні</b> (орієнтація на оволодіння новими знаннями)	36,7
<b>Самоосвіти</b> (орієнтація на придбання додаткових знань)	24,2
<b>Професійні</b> (орієнтація на виконання професійних функцій)	26,8
<b>Співпраці</b> (орієнтація на різні комунікативні способи взаємодії)	6,4
<b>Соціальні</b> (усвідомлення соціальної значущості навчання)	41,5
<b>Соціальні</b> (бажання зайняти певну позицію в суспільстві)	32,7
<b>Соціальні</b> (прагнення отримати схвалення батьків)	9,0

Аналіз результатів проведеної роботи свідчить наявність різних видів комунікативних мотивів, серед яких переважає мотив "соціальна значущість навчання". За таблицею можна помітити, що вивчення російської мови засобами методики її викладання майбутні вчителі пов'язують із соціальною значущістю вивчення мови взагалі (41,5%), з когнітивними можливостями цих предметів (36,7%), а також з орієнтацією на бажання зайняти певну позицію в суспільстві (32,7%). На жаль, показники мотиваційної спрямованості на виконання майбутньої професійної діяльності та самоосвіти є дещо нижчими - 26,8% та 24,2%. Такі



показники соціальної мотивації, як орієнтація на різні способи взаємодії та прагнення отримати схвалення батьків залишаються на низькому рівні: 6,4% та 9%. Визначені види пізнавальних та професійних мотивів дозволили якнайповніше їх урахувати і розвинути у процесі експериментальної роботи.

Виявлений вихідний рівень сформованості у майбутніх вчителів комунікативної компетентності з російської мови, зокрема схильності до спілкування з дітьми, розвивальний потенціал їхнього мовлення, уміння організувати своє спілкування з молодшими школярами і спілкування між ними, певні недоліки сформованості комунікативної компетентності (неврахування паралінгвістичних засобів чи лінгвародозначного компоненту компетентності) слугували підставою для створення моделі комунікативної компетентності з російської мови та системи роботи з метою її формування та саморозвитку майбутнім педагогом початкової ланки освіти. Метою такої роботи виступила інтеграція комунікативно-мотиваційної та лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя. Зміст комунікативно-мотиваційної підготовки визначався завданнями формування схильності до професійного мовленнєвого спілкування з дітьми молодшого шкільного віку, розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей студентів. Лінгводидактичної - оволодіння теорією та ефективними технологіями розвитку комунікативної сфери учнів у контексті сучасних підходів до розвитку мовлення в молодшому шкільному віці. Відтак, визначені нами раніше умови розвитку комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя підтвердились результатами констатувального експерименту.

Ураховуючи вимоги держстандарту вищої школи щодо формування комунікативної компетентності з російської мови, ми дотримуємось думки, що зазначена якість сприяє формуванню професійної компетентності фахівця початкової ланки освіти в цілому. Такому висновку передував аналіз різнопланової літератури, а також результати вивчення досвіду роботи вчителів, обробки анкетних даних та результатів констатувального експерименту. Крім того, ми вважаємо, що цілеспрямована підготовка студентів до формування комунікативної компетентності, розвиток комунікативних умінь та досвіду необхідні й можливі.

Отже, результати вивчення вихідного рівня комунікативних умінь майбутніх учителів початкових класів дають підставу стверджувати, що деяка частина із них у педагогічних університетах досліджуваних регіонів України не володіє на належному методичному рівні комунікативною компетентністю з російської мови, необхідною як для спілкування, так і для реалізації вимог Державного стандарту початкової школи, а також посилених вимог до підготовки конкурентно спроможного фахівця початкової ланки освіти. Констатувальний експеримент, що проводився в різних педагогічних закладах, підтвердив припущення, що в процесі професійної підготовки вчителів початкової ланки освіти дуже мало уваги звертається на формування комунікативної компетентності у процесі вивчення будь-якої мови та російської зокрема.

Результати, отримані в ході констатувального експерименту дозволили:

- виявити до початку формування експерименту рівень сформованості комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів під час професійної підготовки взагалі й кожного її компонента зокрема, а саме: мовно-мотиваційного, комунікативно-інформаційного, комунікативно-технологічного;
- відмітити, що формування комунікативної компетентності з російської мови як важливий компонент професійної готовності вчителя в процесі професійної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах використовується не повною мірою;
- визначити, що студенти факультету підготовки вчителів початкових класів не володіють на достатньому рівні комунікативними знаннями, власне комунікативними вміннями, комунікативно-мовленнєвими вміннями та комунікативно-технологічними вміннями, вкрай необхідними в майбутній професійній діяльності;
- проаналізувати досвід використання технологій з метою оволодіння досліджуваної якості майбутніми фахівцями, у результаті чого було виявлено, що більшість викладачів використовують окремі активні методи навчання, не пов'язані між собою технологічно;
- підтвердити наше припущення про те, що в практиці формування й розвитку комунікативної компетентності з російської мови у майбутнього фахівця початкової школи відсутня чітка система організації відповідної роботи;
- відмітити, що несформованість відповідної якості майбутнього педагога впливає на якість виконання майбутніх професійних обов'язків у зв'язку з викладанням предметів лінгводидактичного циклу, зокрема на опанування російського мовлення й мови учнями;
- визначити залежність вибору технологій формування комунікативної компетентності від характеру навчання, зорієнтованого на майбутнє професійне спілкування.

### Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. - 112 с.

2. Гармаева Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей. Автореф. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2007. – 21 с.

3. Харченко О.О. Как усилить коммуникативную направленность работы над предложением // Начальная школа. – 2002. - №1. – С. 27-33.

### Резюме

*В статье анализируется современное состояние формирования коммуникативной компетентности по русскому языку учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность по русскому языку, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка.*

### Summary

*The article is devoted to the problem of forming the primary school teachers communicative competences in the Russian language in the process of their professional training.*

*Key words: communicative competences in the Russian language, intending primary school teacher, higher professional educational training.*

УДК 37.013.74

О.К.Мілютіна

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

*У статті показано особливості та визначено спільні тенденції розвитку полікультурної освіти школярів у різних регіонах світу.*

*Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, взаєморозуміння, толерантність, міжкультурні контакти, національно-культурна ідентичність.*

Проблема полікультурності в освіті означилась у більшості країн світу в ХХ столітті і згодом невідкладно постала й перед навчальними та культурними закладами. Шляхи і способи її розв'язання залежать від соціально-економічного й культурного стану суспільства, суспільного життя та діяльності загалом і педагогічної сфери зокрема. Актуальність цього напрямку педагогічної діяльності зумовлена інтенсифікацією міжкультурних контактів, інтеграційними та глобалізаційними процесами у сучасному світі.

Важливість полікультурної освіти була підтверджена Генеральною Асамблеєю ООН, зокрема у Декларації прав громадян, які належать до національних, етнічних, релігійних чи мовних меншин (1992) та у Доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти у ХХІ столітті „Освіта у багатомовному світі” (2003).

Поняття полікультуралізму чи культурного плюралізму (обидва терміни виступають як синоніми) та полікультурної освіти порівняно недавно набули наукового значення і стали об'єктами науково-педагогічного пізнання, проте сьогодні вони посідають дедалі вагомніше місце у дослідженнях учених, які проводяться у більшості країн світу.

На думку зарубіжних дослідників, культурний плюралізм стверджує не стільки саму культурну різноманітність, скільки визначає основу для поєднання різного етнічного досвіду. У британському довіднику з теорії культурної комунікації дано таке визначення: „полікультуралізм – це ознака суспільства з багатьма різноманітними, але взаємозалежними культурними традиціями, які часто асоціюються з різними етнічними групами цього суспільства” [10, с. 189-190].

Експерти ЮНЕСКО вважають плюралізм ядром демократичного суспільства, яке динамічно розвивається на засадах гармонічної взаємодії культур і народів, що досягли успіху завдяки діалогу, толерантності, взаємоповазі до „іншого” незалежно від його походження, статі, расової належності, переконань, а освітні й культурні заклади відіграють дуже важливу роль у розвитку і поширенні плюралістичних ідей [6, 23].

Проблему культурного плюралізму як освітнього підходу досліджували такі вчені як К.Слітер, К.Грант, П.Макларен, Дж.Сахс, В.Кимлічка, Р.Грінтер, Дж.Лінч, М.Ляйсестер, Р.Джексон, М.Сміт та інші.

Завдання підготовки молоді до життя у сучасному полікультурному світі означене як одне з пріоритетних у багатьох міжнародних документах (Статуті Організації Об'єднаних Націй, у Преамбулі Статуту ЮНЕСКО, у Загальній Декларації прав людини (1948), у Конвенції ЮНЕСКО проти дискримінації в освіті (1960), у Рекомендації ЮНЕСКО щодо освіти задля міжнародного взаєморозуміння, співробітництва та миру та забезпечення прав людини і основних свобод (1974), у Конвенції про права дитини (1989), у

Загальній Декларації про культурну різноманітність (2001) та інших). Багато відомих учених та громадських діячів також занепокоєні питаннями, пов'язаними з мирним співіснуванням, співпрацею різних етносів, міжнародною солідарністю, миром, терпимістю, рівним доступом до якісної освіти дітей різного соціокультурного походження.

Значну цінність для розвитку ідей полікультуралізму в освіті мають праці визначних істориків і філософів сучасності О. Шпенглера, А. Тойнбі, Б. Малиновського, Е. Тайлора, в яких ідеться про єдність культурно-історичного процесу розвитку людства і елементи схожості у культурах різних народів.

Мета нашої статті – розкрити сутність поняття "полікультурна освіта", охарактеризувати особливості розвитку полікультурної освіти школярів у різних регіонах світу, виявити спільні тенденції цього напрямку педагогічної діяльності у різних країнах.

Одне з перших визначень поняття полікультурної освіти з'явилося у Міжнародному педагогічному словнику (London, 1977) на позначення освітньої ситуації, "коли у навчальному закладі носії однієї культурної системи вступає у контакт з цінностями іншої чи інших культур". Водночас у цьому виданні полікультурне виховання тлумачиться як „організація і зміст педагогічного процесу, який охоплює дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознаками” [11, 257].

Згодом це поняття зазнало суттєвої еволюції. На думку американської дослідниці Маргарет Гібсон, полікультурна освіта – це процес, під час якого особистість розвивається у ході сприйняття, оцінювання й роботи в системі культурних цінностей, відмінних від її власних. Педагогові слід урахувувати, що цінності різноманітних культур прямо чи опосередковано впливають на весь навчальний процес і через нього – на особистість [9, 8-10].

Західні фахівці вважають, що полікультурна освіта – це дуже складне поняття, яке охоплює непрості для розв'язання проблеми культурного розмаїття та нерівності.

Як окрема галузь наукового пізнання полікультурна освіта сформувалась у другій половині ХХ століття, чому значною мірою посприяли північноамериканські вчені. На той час у США й Канаді на тлі загострення боротьби за громадянські права представників різних культур та етносів, що населяли ці країни, виникла зацікавленість політиків, науковців, а також і педагогів проблемами полікультурної освіти. „Етнічна мобілізація” (Кампані) національних меншин та мігрантів стала поштовхом до дій, спрямованих на утвердження їхньої самобутності і захист культурних прав і мала реальний вплив на освіту в ті часи, коли „право на інакшість” було метою будь-якого соціального руху (не тільки мігрантів, національних меншин та негрів, але й феміністок, гомосексуалів та інших). Ці рухи у другій половині минулого століття спричинили виникнення в різних країнах дебатів з приводу полікультуралізму, інтеркультуралізму та антирасизму і дали поштовх для розвитку полікультурної освіти [7, 175].

Американські вчені Т. Дж. Лябель та К.Р. Вард визначають чотири чинники, які спричинили швидкий розвиток полікультурної освіти молоді в американському суспільстві 1960-х років, а саме:

- рух за громадянські права;
- зростання етнічної самосвідомості громадян;
- більш критичний аналіз підручників та навчальних посібників, якими користувались учні в американських школах;
- втрата довіри до теорій культурної асиміляції [12].

У 80-і роки минулого століття в американському суспільстві об'єктом полікультурної освітньої політики розглядалась переважно соціокультурна група. При цьому етнічні групи були поставлені в один ряд з класовими, родовими, статевими, релігійними, політичними, віковими, мовними групами. Це зумовлено тим, що більшість громадян США на той час уже вийшли за рамки етнічної відокремленості і членство в етнічній групі не було домінуючою ознакою їхньої особистої ідентичності. Не менш важливою для формування менталітету і поведінки індивідів визнавалась їхня належність до інших груп, згуртованих за інтересами, за професійними, освітніми, релігійними, соціально-класовими, родовими, статевими, віковими, спортивними та іншими орієнтаціями і цінностями. Розвиваючись у цьому напрямку, полікультурна освіта набула значних можливостей позитивно впливати на зниження рівня конфліктності у суспільстві, розвиток толерантності у ставленні до всіх без винятку культурних відмінностей і особливостей, створення умов, за яких є гарантованим вільний вибір індивідом своєї ідентичності і шляхів її реалізації [2, 81].

80-і роки ХХ століття ознаменувались упровадженням державної полікультурної політики у таких країнах, як Канада та Австралія, що історично вважаються багатокультурними і на сьогодні продовжують приймати велику кількість іммігрантів. До 60-х років минулого століття вони додержувались „англоконформістської” моделі імміграції, тобто очікували від іммігрантів асиміляції з існуючими нормами, а згодом і консолідації з місцевим населенням у питаннях мови, одягу, харчування, відпочинку, розмірів сім'ї.

Однак, починаючи з 70-х років, ставало дедалі очевидніше, що ця модель примусової асиміляції несправедлива і в ній немає необхідності. Як наслідок, у 1988 році у Канаді був прийнятий Закон про збереження і розвиток багатокультурності (Multiculturalism Act). У цьому документі сформульовано політичну мету уряду – „визнати й поширювати розуміння того, що багатокультурність є

фундаментальною характеристикою канадської культурної спадщини та національної ідентичності...”[8]. Сучасна державна полікультурна політика Канади спрямована на стимулювання партнерських стосунків між різними соціокультурними групами, на залучення усіх громадян до активної участі в громадському житті, на адаптацію громадських інституцій до культурного різноманіття і усунення перешкод, які заважають справедливому доступу усіх громадян до цих інституцій.

Австралійський уряд проводить подібну до канадської державну освітню політику. Полікультурна освіта молоді в Австралії зорієнтована на розв’язання таких завдань:

- розвиток культурної розмаїтості як позитивного явища в австралійському суспільстві;
- погодження знань, цінностей та культурних практик різних етнічних груп;
- виховання почуття самоцінності в усіх членів суспільства через розуміння і визнання австралійської національної ідентичності та ідентичностей різних етнічних груп;
- виховання в учнів самоповаги і поваги до інших;
- організація навчального середовища з урахуванням знань і досвіду всіх школярів, однаково сприятливого для розвитку як кожного окремого учня, так і їх загалу;
- усунення дискримінації в будь-яких проявах і подолання культурних упереджень і стереотипів;
- покращення соціокультурних умов життя кожного учня [13].

За останні десятиліття помітно посилилась зацікавленість проблемами полікультурності й полікультурної освіти на азієському континенті, зокрема в Японії та Китаї. Процеси економічної інтеграції, швидкий розвиток економічного співробітництва в регіоні, необхідність поживлення ділових зв’язків з партнерами в усьому світі дали новий поштовх розвитку ідей полікультуралізму в цій частині світу. Так, однією з провідних цілей освітньої реформи в Японії 2002 року було проголошено виховання людей з інтернаціональним складом мислення, починаючи з перших років навчання в школі. Сучасне японське суспільство вимушене бути більш відкритим. Японські громадяни часто виїжджають за кордон, а іноземці приїждять до країни, щоб там жити і працювати. Це спонукає японський уряд дбати про єдність свого народу. Старі націоналістичні стратегії виховання, що ґрунтувались на ідеї однорідності нації, й політика нетерпимості і упереджень щодо інших народів зазнали знецінення. Зростання етнічної різноманітності населення країни вимагає від освітніх закладів не просто визнання існування в Японії різних національно-етнічних груп та їхніх культурних особливостей, а й участі у створенні умов для співжиття і культурного діалогу меншин з домінуючими групами суспільства [15].

У Європі полікультурна освіта розвивалась як відповідь на проблеми європейців-іммігрантів у 70-х – 80-х роках минулого століття. Наприкінці 80-х неможливість враховувати культурний релятивізм у щоденному житті – в суспільстві і в школах – спричинила нові дебати щодо того, „що робити з культурною різноманітністю” в межах загальноприйнятої системи цінностей.

Тема діалогу культур, їхнього позитивного впливу на формування сучасних громадян Європи є й досі надзвичайно актуальною і дискутованою в найрізноманітніших наукових виданнях, засобах масової інформації і, звичайно ж, у педагогічних працях, зокрема в контексті соціалізації молоді. Провідною педагогічною ідеєю цього обговорення є визначення завдання щодо формування здатності особистості усвідомлювати себе не тільки громадянином рідної країни та об’єднаної Європи, а й усієї планети. Прищеплення глобального або планетарного способу мислення має здійснюватися не на шкоду усвідомленню цінності та унікальності власної культури, зв’язкам із своїм родовим корінням. Майбутніх громадян Європи прагнуть виховувати в душі толерантності, поваги до представників інших культур, а присутність „іншого”, „інакшого” тлумачиться як позитивний чинник європейського розвитку. В цьому полягає сутність європейського інтеркультурного виховання і сучасне розуміння особливостей соціалізації європейської молоді.

Наприкінці ХХ століття інтерес до досліджень в галузі полікультурної освіти почав зростати у Східній Європі, що пов’язано із загальним розгортанням демократичних процесів у світі, рухом за права людини, з відкриттям кордонів, міграцією робочої сили та орієнтацією на міжкультурні порозуміння, а також зростанням потреби громадян об’єднаної Європи мати внутрішню свободу й можливість для індивідуальної самореалізації. Під інтеркультурною освітою тут також розуміють виховання поваги до соціальної й культурної різноманітності і толерантності до національних меншин. Так, у Чехії за ініціативою міністерства праці і соціальної політики (Ministry of Labour and Social Affairs) 2003 року було започатковано проект „Варіанти” (Varianty), спрямований на поліпшення соціального становища людей різного соціально-економічного та етнічного походження. Доступ до якісної освіти всіх учнів, незалежно від їхнього походження, на думку керівників міністерства освіти Чехії, є необхідною передумовою для успішного старту вихованців школи на європейському ринку праці [14].

У сучасній Росії теж приділяють значну увагу полікультурній освіті школярів. На думку російських учених, „полікультуралізм в освіті – це розбудова освіти з урахуванням принципу культурного плюралізму, визнання рівноцінності та рівноправності усіх етнічних і соціальних груп, які утворюють спільноту, недопустимості дискримінації людей за національними, релігійними, статевими чи віковими ознаками” [3,

116]. Російські колеги вважають, що полікультурна освіта допомагає „перетворити різноманітність суспільства у корисний чинник його розвитку, забезпечує більш швидку адаптацію людини до оточення і до умов існування, які часто змінюються, допомагає їй набути більш багатогранну картину світу” [4, 172]. Відомий російський педагог О. Джуринський зазначає, що полікультурне виховання – це педагогічне вирішення взаємовідносин домінуючих та малих етносів на засадах культурного діалогу. Воно передбачає міжнаціональну та міжетнічну взаємодію, формування почуття солідарності, взаєморозуміння, протистоїть дискримінації, націоналізму, расизму, зорієнтоване на опанування культурно-освітніх цінностей, на взаємодію різних культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, на адаптацію до інших культурних цінностей. На його думку, за полікультурного підходу до навчання основна увага зосереджена на взаємозв'язку культур у плюралістичному культурному середовищі, що передбачає, насамперед, опанування культурно-освітніх цінностей, орієнтацію на співіснування різних культур у спільному соціальному просторі [1, 333].

Отже, на думку російських освітян, полікультурна освіта не обмежується лише суто педагогічними завданнями. Педагоги, які дотримуються принципу полікультурності у своїй фаховій діяльності, прагнуть розв'язувати різні проблеми, пов'язані з необхідністю досягнення або відновлення взаємопорозуміння та соціальної справедливості у суспільстві.

Останнім часом помітною є активізація педагогічної думки щодо осмислення проблем полікультурної освіти і в Україні. Пов'язані з нею питання розглядають у своїх працях такі українські вчені, як Р. Антонюк, В. Болгаріна, Л. Голік, О. Ковальчук, В. Ковтун, М. Красовицький, Н. Лавриченко, І. Лощенова, О. Сухомлинська, О. Чебан та інші.

Оскільки в Україні більшість людей живе в умовах різноманітного національного, релігійного і культурного оточення, то, на думку вітчизняних науковців, „важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної діяльності людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів” [5, 16].

Здійснивши огляд педагогічних явищ і процесів, пов'язаних з полікультурною освітою школярів у низці країн світу (США, Канада, Австралія, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Німеччина, Чехія, Угорщина, Японія, Китай, Росія, Україна), ми прийшли до висновку, що полікультурна освіта шкільної молоді у більшості розвинених країн світу має чимало спільних рис, зокрема у цілеспрямованні. Вона здебільшого керується такими цілями і завданнями:

- кожному учню надавати рівні можливості у навчанні і сприяти розквіту його особистісного потенціалу;
- готувати школярів до компетентного громадянства у багатокультурному середовищі;
- полегшувати навчання, сприяти підвищенню успішності кожного учня незалежно від його етнічної, культурної чи релігійної належності;
- забезпечувати школу від будь-яких проявів сегрегації;
- виховувати соціально активних та здатних критично мислити учнів, формувати в них глобальну свідомість;
- досягти того, щоб кожен учень перебував у центрі уваги педагога;
- стимулювати зацікавленість учасників освітнього процесу в удосконаленні навчальних програм відповідно до освітньо-культурних потреб усіх школярів: тестування, методи навчання, оцінювання, психолого-педагогічна робота, навчальні посібники, підручники тощо.

Отже, зазначену галузь педагогічної діяльності можна охарактеризувати як таку, що за умов глобалізації позначена спільними тенденціями розвитку, а саме:

- полікультурна освіта, зокрема й шкільна, виникає і стрімко розвивається передусім у тих країнах, населення яких традиційно позначене расовою і етнічною неоднорідністю, а також у спільнотах, які перебувають в епіцентрі міграційних хвиль;
- поступ полікультурної освіти як цілеспрямованої педагогічної діяльності у тій чи тій країні значною мірою залежить від політичного курсу владних еліт, зокрема від їхньої здатності утверджувати права людини і зміцнювати демократію;
- в умовах глобального світу шкільна полікультурна освіта, незалежно від політичної кон'юнктури, стає дедалі більш відкритою і чутливою до потреб як найближчого, так і найширшого соціального довкілля завдяки інтенсивному трансдержавному і трансконтинентальному обміну інформацією і педагогічним досвідом;
- інтеграційні й глобалізаційні процеси спричиняють дедалі більшу інтернаціональну узгодженість педагогічних практик у царині полікультурної освіти школярів, зокрема в наданні учням ґрунтовних культурологічних знань і навичок міжкультурної та міжособистісної комунікації, міжкультурного діалогу, а також виховання толерантного ставлення до представників інших рас, етносів і культур.

**Література**

1. Джуринский А. Н. История педагогики : [учебн. пособ. для студентов педвузов] / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
2. Заболотна О.А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заболотна Оксана Адольфівна. – Умань, 2005. – 192 с.
3. Куджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Куджаспирова Г. М., Куджаспиров А. Ю. – М. : Academia, 2000. – 174с.
4. Кукушкин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме / В. С. Кукушкин. – Ростов-на-Дону : ГинГо, 2002. – 401с.
5. Полікультурна освіта в Україні : зб. статей за матеріалами конференції „Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники”. – К. : Міжнародний фонд „Відродження”, 1999. – 31с.
6. Сажин Д. В. Поликультурализм : теория и образовательная практика : спецкурс по культурологии для образоват. учреждений сферы высш. и сред. спец. образования и системы повыш. квалификации специалистов / Д.В. Сажин. – С-Пб. : ИОВ РАО, 2001. – 82 с.
7. Campani G. The role and Forms of Education // Europe's New Racism. Causes, Manifestations and Solutions. Edited by the Evens Foundation. N.Y., Oxford : Berhahn Books, 2002. – pp.163-189.
8. Canadian Multiculturalism Act. – Режим доступу: [http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/policy/act\\_e.cfm](http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/policy/act_e.cfm)
9. Gibson M. Perspectives on Acculturation and School Performance Focus On Diversity // Newsletter of the National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1995. – pp.8-10.
10. Hartley J., Multiculturalism, in: T. O'Sullivan, J. Hartley e.a. (eds.) Key Concepts in Communication and Cultural Studies. 2-nd edition. – London: Routledge, 1994. – pp.189-190.
11. International dictionary of education. L., 1977. – 257p.
12. Minderovic Z. Multicultural Education/Curriculum // GALE Encyclopedia of Childhood and Adolescence. – Режим доступу: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_g2602/is\\_0003/ai\\_2602000388](http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0003/ai_2602000388)
13. Multicultural Education - Lakemba PS. – Режим доступу: [www.schools.ash.org.au/Lakemba/multied.html](http://www.schools.ash.org.au/Lakemba/multied.html)
14. Varianty - Режим доступу: <http://www.varianty.cz/indexEn.php>
15. Willis, D. B. Citizenship Challenges for Japanese Education for the 21st Century: “Pure” or “Multicultural”? Multicultural Citizenship Education in Japan // International Education Journal. – 2002. – 3 (5), 16-32. Режим доступу до журналу : <http://iej.cjb.net>.

**Резюме**

*В статье раскрыты особенности развития поликультурного образования в разных частях света. Особое внимание уделено определению общих тенденций в этой отрасли педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образование, взаимопонимание, толерантность, межкультурные контакты, национально-культурная идентичность.*

**Summary**

*The article is devoted to the peculiarities of the development of multicultural education in different parts of the world. The special attention is paid to the determination of the general tendencies in this sphere of pedagogical activity.*

*Key words: multiculturalism, multicultural education, mutual understanding, tolerance, intercultural contacts, national-cultural identity.*

УДК 371.134:821.161.2

Л.О. Базиль

### **КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ: ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ**

*У межах статті з'ясовується сутність педагогічної категорії "компетентність учителя рідної мови і літератури" на основі осмислення, узагальнення й систематизації поглядів сучасних науковців і подається спроба генезису запропонованого поняття у психолого-педагогічній літературі.*

*Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, учитель рідної мови і літератури.*

На нинішньому етапі реформування освітньої галузі значна увага приділяється проблемам створення й оновлення державних галузевих стандартів, перегляду, удосконалення й укладання навчальних програм, підручників і посібників, реформування організаційних форм навчально-виховного процесу, пошуку

ефективних в умовах сьогодення засобів навчання, методів і прийомів викладання освітніх курсів. Такі зміни зумовлені низкою суперечностей, характерних для сьогодення. Найглобальнішим із протиріч вважаємо невідповідність фактичного стану професійної підготовки вчителів української мови і літератури соціальним запитам людства, що зумовлюється, по-перше, його невисоким статусом у громадському соціумі, по-друге, репродуктивним змістом фахової освіти, що суттєво знижує рівень професійних компетенцій і педагогічної майстерності випускників, по-третє, недосконалістю творчого індивідуального характеру практичної діяльності студентів, а, відтак, і низьким рівнем сформованості умінь до самостійної і творчої роботи. Сучасні загальноосвітні профільні школи і середні навчальні заклади нового типу потребують висококваліфікованих фахівців нової генерації з високим рівнем естетичної культури, здатних сприймати художні твори як зразки мистецтва, аналізувати індивідуальність митця слова, його мовотворчість, поетику, літературні оцінки, рух твору в часі, із розвиненими творчими здібностями до аналізу й інтерпретації художніх творів. Отже, школі третього тисячоліття потрібен учитель із високим рівнем сформованої професійної компетентності, який уміє не тільки виокремити у потужній площині художньої літератури необхідні для формування духовно здорової нації високоморальні цінності й загальнолюдські установки, а й сформулювати у вихованців національно-патріотичний світогляд, високі етико-естетичні ідеали, розвинути їх особистісні якості і властивості, тобто сформулювати покоління патріотів своєї Батьківщини, здатних на високому рівні презентувати власні традиції на світовому рівні.

Як показує досвід, зміст сучасної освіти лише частково відповідає запитам сучасного демократичного суспільства України, а відтак, не спрямований на набуття особистостями необхідних знань і умінь для їх повноцінного існування в соціокультурних умовах ХХІ століття. Одним із ефективних шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з нинішніми вимогами до випускників освітніх закладів, інтеграцією до європейського і світового освітніх просторів дослідники називають "орієнтацію навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження" [11, 13]. До того ж і вчені постійно наголошують на необхідності відмови від знанневої парадигми, бо безпосередня інформація, не маючи прикладного характеру, втрачає важливість, а відтак, відсутньою стає потреба переважувати пам'ять знаннями, нині достатньо лише вмінь користуватися ними. Таким чином, у сучасних соціокультурних умовах процес професійного становлення учителя української мови і літератури неможливий без чіткого визначення системи знань, умінь і навичок, трансформованих у професійні компетентності, що "сприяють особистісному культурному розвитку..., здатності швидко реагувати на запити часу" [там само]. Отже, очевидною є актуальність у з'ясуванні сутності категорії компетентності майбутнього вчителя рідної мови і літератури.

Як показує аналіз праць видатних учених, на сьогодні у науковій площині сформульовано концептуальні засади компетентісно орієнтованого підходу до навчання (О.Г.Бермус, В.У.Байденко, Н.М.Бібік, Б.С.Гершунський, Е.Ф.Зеєр, І.А.Зимня, І.А.Зязюн, В.А.Козирева, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, Л.А.Петровська, М.С.Розов, О.Я.Савченко, Г.В.Терещук, А.В.Хуторський, В.В.Шапкін та ін.). Однак його реалізація в процесі вивчення фундаментальних дисциплін у вищих навчальних закладах нині перебуває в стані розроблення й експериментальної перевірки. Зокрема, проблеми комунікативної компетенції та окремих її компонентів перебувають у центрі уваги таких науковців, як А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, С.О.Караман, Л.І.Мацько, М.І.Пентилюк, Л.М.Скуратівський, Г.Т.Шелехова та ін. Об'єктом дисертаційних досліджень виступали мовленнєва компетенція і компетентність (І.В.Варнавіська, Н.М.Веніг), мовна (І.П.Дроздова, Ю.М.Тельпуховська), мовнокомунікативна (Т.В.Симоненко), дискурсивна (О.А.Кучерява); на прикладі зарубіжної літератури інтерпретаційна (А.В.Вітченко, О.М.Ратушняк); на прикладі іноземної мови соціокультурна (І.А.Воробйова), іншомовна стратегічна (Н.С.Щерба) і культурно-країнознавча (Л.П.Голованчук); лінгвістична компетентність майбутніх учителів початкових класів (О.Б.Мамчич).

Однак, як свідчить огляд наукових джерел, до цього часу немає чіткого тлумачення та єдиного розуміння семантичного значення лексеми "компетентність". Тому у межах статті з'ясуємо сутність педагогічної категорії "компетентність учителя рідної мови і літератури" на основі осмислення, узагальнення і систематизації поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників та подамо спробу визначення генезису запропонованого поняття у психолого-педагогічній літературі.

Варто відмітити, що в інформаційному просторі педагогічної науки постійно з'являються нові поняття, що є похідними від терміну "компетентність", - це зокрема "компетентнісна модель", "компетентнісний підхід", "компетентнісне середовище", "компетентнісна освіта", "компетентнісне навчання" тощо. Оскільки науковою методологією передбачено вимогу термінологічної однозначності, то доцільним вважаємо формулювання власного визначення категоріального поняття дослідження.

У психолого-педагогічній літературі існують різноманітні підходи до розуміння терміну "компетентність". На основі студіювання наукових джерел можемо констатувати, що поняття "компетентність" використовується головним чином у галузі професійної освіти.

Як відомо, поняття "компетентність" і "компетенція" є відповідниками терміна "competency(e)" англійського походження. У Великому словнику німецької мови, як іноземної, зазначено, що "компетентність" - це здатність до дії, уміння використовувати знання у практичній діяльності. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано спочатку прикметник "компетентний" (від лат. "competens" (competensis) – належний, відповідний) – 1) правосильний, що має повноваження; 2) який має достатні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований". Відповідно "компетентність" характеризується як властивість за значенням "компетентний". У Словнику іншомовних слів термін "компетентність" тлумачиться як: 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією. Поняття "компетенція" пояснюється як коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її вирішити.

У Словнику з професійної освіти термін "компетентність" тлумачиться як "сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності".

В електронних словниках мережі Інтернет існує визначення компетентності як рівня досягнень індивіда (кандидата, виконавця) у галузі певної компетенції. Компетенція ж трактується як галузь діяльності, що має важливе значення для ефективної роботи всієї організації чи установи, в якій індивід (кандидат чи виконавець) повинен виявити певні знання, уміння, навички поведінки, гнучкі здібності й професійно-важливі якості особистості. Компетенція – це галузь відповідальності й визначена область повноважень.

В аспекті визначення змісту компетентності вчителя рідної мови і літератури вважаємо за доцільне з'ясувати генезу становлення і розвитку зазначеної категорії. Студіювання наукових праць В.І.Байденка, Г.Е.Беліцької, Л.І.Берестової, І.А.Зимньої, Н.В.Кузьміної, В.М.Куніциної, А.К.Маркової, Дж.Равена, А.В.Хуторського, Р.Уайта та ін. обумовлює поетапну періодизацію у процесі становлення і розвитку педагогічної категорії "компетентність". Більшість учених обґрунтовують трьохетапну еволюцію запровадження компетентнісного підходу в освітню галузь: 1960 – 1970 рр., 1971 – 1990 рр., 1991 – до нинішнього часу.

Відповідно до логічних законів розвитку кожен початковий етап становлення будь-якого явища характеризується створенням необхідних передумов його появи, вдосконалення і запровадження. Відтак, на первинній стадії запровадження поняття "компетентності" до наукової галузі мали бути створені відповідні ефективні передумови. На початковому етапі запровадження категорії "компетентність" до науково-понятійного апарату педагогіки було введено поняття і створено оптимальні умови для розмежування його з терміном "компетенція". Першим, хто осмислював компетентність як окремий термін, за твердженням російської дослідниці І.А.Зимньої, був німецький учений Хаберман, котрий використав зазначену категорію як соціологічний термін у контексті теорії мовної комунікації [4]. Цей факт дає можливість трактувати, що на початковому етапі становлення компетентності як наукової категорії мали місце дослідження різних видів мовної компетенції у теорії і практиці мовної освіти, у площині трансформаційної граматики й теорії навчання мовам.

З початку другого етапу (1971-1990 рр.) категорію компетентності почали застосовувати у галузі професійної підготовки фахівців з управління і менеджменту, а також під час навчання спілкуванню. На цьому етапі до понятійно-категоріального апарату науки починає входити оновлене поняття: "соціальні компетентності (компетенції)". Як відомо, з 1973 р. почали публікуватися дослідження американських учених Дж. Равена й Д. Клелланда. Відповідно до досліджень Дж. Равена компетентність характеризується єдністю когнітивного, емоційного й вольового аспектів діяльності, що спрямована на реалізацію ціннісних установок суб'єкта. Так, у 1984 р. дослідник сформулював розгорнуте визначення терміна, за яким компетентність складається з низки незалежних самостійних компонентів, причому частина складових стосуються когнітивного аспекту, інші ж – емоційного. На його думку, складники компетентності є взаємозамінними, оскільки становлять собою структурні частини ефективної поведінки [14, 253]. Зазначимо також, що автор у своїй праці розглядав компетентності як мотивовані здібності [там само, 258]. У зв'язку з цим Дж.Равен виокремив 37 їх різновидів. Вважаємо за доцільне навести лише ті з них, які певною мірою можуть стосуватися компетентності вчителя рідної мови і літератури: 1) тенденція до чіткого розуміння цінностей і установок щодо конкретно поставленої мети; 2) тенденція контролювати власну фахову діяльність; 3) здатність застосовувати емоції до професійної діяльності; 4) готовність і здатність до самоосвіти; 5) пошук і використання зворотного зв'язку; 6) упевненість у собі; 7) самоконтроль; 8) здатність швидко адаптуватися; 9) схильність до роздумів про майбутнє: звичка абстрагувати; 10) увага до проблем, пов'язаних із досягненням визначеної мети; 11) самостійність мислення, оригінальність; 12) готовність до вирішення складних, дискусійних і полемічних питань; 13) здатність критично мислити; 14) готовність використовувати нові ідеї й інновації для досягнення мети; 15) довіра; 16) здатність обирати оптимальні рішення, покладатися на суб'єктивні оцінки і ризикувати; 17) ставлення до правил як до вказівок бажаних способів поведінки [там само, 281-296]. Як бачимо, у запропонованих різновидах компетентності автор



використав лексеми "готовність", "здібність", зафіксував такі психологічні якості, як відповідальність, упевненість, що з кінця ХХ ст. перебувають у центрі уваги науковців, котрі вивчають сутність компетентнісного підходу. Зазначимо, що у площині зазначених досліджень учені (Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.О.Петровська та ін.) не лише глибоко осмислювали сутність компетентностей, розробляли авторські класифікації, але й намагалися реформувати освіту у напрямку формування компетенцій фахівців як кінцевого результату навчально-виховного процесу. Так, відомо, що з 1986 р. до основи національної системи кваліфікаційних стандартів Великобританії було включено концепцію компетентнісно-орієнтованої освіти. Студіюючи британський підхід до визначення сутності компетентності фахівця (у нашому випадку учителя рідної мови і літератури), маємо можливість констатувати, що компетентність – це сукупність професійних кваліфікацій, які визначають здатність працівника виконувати конкретний вид діяльності на рівні, встановленому державним стандартом, у діапазоні визначених обставин. Структура компетентності за британським підходом повністю відображає систему освіти Великобританії, у межах якої існує національний навчальний план із підготовки молоді і дорослих до фахової діяльності на окремих курсах. Як зазначає дослідниця Л.О.Глазунова, система професійних кваліфікацій, прийнята у Великобританії, структурно включає дві підсистеми: національні загальноосвітні кваліфікації (початковий загальний і продуктивний рівні) та національні професійні кваліфікації [1, 45, 47]. Таким чином, успішно завершивши навчання на одному зі ступенів освіти, випускник автоматично набуває певного рівня сформованості компетентності. Наприклад, до структури мовної компетентності вчителя рідної мови і літератури, за твердженнями представників Ради Європи 1990 р., слід віднести соціальну, стратегічну, соціолінгвістичну, мовленнєву і навчальну складові.

Дещо ґрунтовнішим підходом до трактування змісту і структури компетентності фахівця в цілому, й учителя зокрема, вважаємо концепцію, сформульовану американськими дослідниками. Вчені США структурним компонентом компетентності вважають навички фахівця, що дозволяють йому швидко оцінювати ситуацію та знаходити оригінальні і творчі шляхи розв'язання проблемної задачі. Отже, відповідно до американського підходу структура компетентності особистості фахівця має як основну складову – творчий аспект діяльності.

Як бачимо, у 1971 – 1990 рр. компетентним педагогом вважали творчу особистість, здатну, по-перше, обирати оптимальне рішення, ефективний шлях і вдалий метод, щоб адекватно виконувати завдання у будь-яких обставинах; по-друге, володіти певною мобільністю знань і умінь, широкою ерудицією з певного предмету, критично мислити й бути креативною у власній професійній діяльності.

У наукових працях цього ж етапу, що стосуються проблем соціальної психології, компетентність трактується як основа професіоналізму, тобто як досконале знання власної справи, сутність виконуваної діяльності, складність зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення поставленої мети. У площині досліджень соціальної психології значну увагу вчені також приділяли питанню формування і розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів. Зокрема, у праці Л.О.Петровської "Компетентність у спілкуванні" осмислено зміст зазначеної категорії в якості однієї з властивостей особистості, а також запропоновано конкретні спеціальні форми тренінгів для її формування [13].

Особливістю третього етапу (1991 р. – до нинішнього часу) розвитку понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки у площині компетентнісного підходу в освітній галузі вважаємо визначення у документах і матеріалах ЮНЕСКО групи "ключових компетенцій". На думку більшості вчених, "компетентність" в цілому й компетентність учителя рідної мови і літератури – це здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в суб'єкт-суб'єктних ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми як у соціальному контексті, так і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей та від знань до умінь.

Подібним є визначення, запропоноване працівниками Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, котрі у площині визначення змісту компетентності фахівця акцентують увагу на його спроможності кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання чи роботу. При цьому до структури компетентності вони включають знання, вміння, навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення сформульованих стандартів у професійній галузі або конкретній діяльності.

М.Кяерст підкреслює, що у структурі компетентності слід виокремити такі її складові: здатність, хист, знання; діяльність людини як процес (опис, структура, характеристика, ознаки); результати діяльності. Автор наводить низку дефініцій, що тлумачать сутність компетентності у площині психологічних досліджень: 1) компетентність виявляє інтелектуальну відповідність особи вимогам, пред'явленим посадовою інструкцією, тобто, наприклад, учитель рідної мови і літератури за рівнем фахової підготовки повинен зуміти виконати будь-яке завдання відповідно до посадових обов'язків; 2) компетентність виявляється у кількості сформульованих і якості розв'язаних завдань, тобто рівень компетентності вчителя тим вищий, чим більше він зможе якісно виконати фахові завдання; 3) компетентність є одним із компонентів особистості чи сукупності її властивостей, що сприяють успішному вирішенню основних

завдань; 4) компетентність є системою властивостей особистості, що виявляються в результативності вирішених проблемних завдань; 5) компетентність – це одна з властивостей особистості, що сприяє ефективному вирішенню проблем людської життєдіяльності і здійснюються в інтересах певної установи [7, 45-67].

Оскільки на специфіку визначення семантики понять певною мірою впливають соціокультурні чинники, то логічним вважаємо виокремлення пострадянського періоду в еволюції розвитку категорії "компетентність". З початку 90-х рр. ХХ ст. зазначене поняття використовується в усіх галузях науки, а у з'ясуванні його сутності віддзеркалюються різні площини діяльності фахівців. Аналізуючи визначення терміна "компетентність", запропоновані дослідниками, можемо стверджувати, що зазначена категорія є цілісним комплексом професійних, соціальних і особистих знань, умінь і навичок, але не обмежується ними. Розглянемо приклади тлумачень, запропонованих відомими науковцями. Зокрема, Ю.М.Ємельянов тлумачить "компетентність" як рівень освіти соціальних і індивідуальних форм активності, що дозволяє особистості в межах власної здатності і статусу успішно функціонувати в суспільстві. Як бачимо, автор наголошує на наявності у компетентної людини певного досвіду, рівня знань і вмінь у певній галузі. На нашу думку, термін "компетентність" має більш широкий зміст. Зокрема, Ю.Ф.Майсурадзе [8, 277], пропонує класифікацію існуючих тлумачень компетентності:

- визначення компетентності як значення справи, знання відповідної науки;
- включення до структури компетентності рівня освіти, досвіду роботи за фахом, стану роботи;
- трактування компетентності у взаємозв'язку знань і засобів їх реалізації на практиці.

Три підходи у дослідженні сутності компетентності виокремлюють учені-психологи пострадянського періоду. Трактуючи сутність педагогічної категорії вчені відносять до її структури соціально-психологічну, психолого-педагогічну й загально психологічну площини.

Так, на думку В.І.Огарьова [12, 10] "компетентність" – це оцінна категорія, оскільки характеризує особистість як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей дає можливість ефективно виконувати кваліфіковану роботу, обирати відповідальні рішення у проблемних ситуаціях, планувати й удосконалювати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення запланованої мети. Отже, автор тлумачить компетентність у цілому як стійку здатність до діяльності зі знанням справи й уявляє її як категорію з п'яти головних компонентів:

- ґрунтовне розуміння сутності явища у процесі вирішення певних проблем;
- глибоке знання попереднього досвіду певної галузі, активне опанування його здобутків;
- уміння обрати оптимальні, ефективні й раціональні засоби й дії адекватні конкретним обставинам місця й часу;

- почуття відповідальності за отримані результати;

- спроможність учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення мети. Подібними до наведеного є тлумачення Н.Л.Коломінського, С.А.Смірнова, Н.Ф.Тализіної, Е.Шорта.

У сучасному тлумачному психологічному словнику термін "компетентність" визначається як психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності і корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням.

Деякий інший підхід до з'ясування змісту компетентності фахівця сформульовано у дослідженнях педагогів. Так, М.А.Чошанов пропонує розглядати компетентність як сукупність мобільності знань і гнучкості вмінь. На думку дослідника, компетентність фахівця відрізняється здатністю серед множини рішень обирати оптимальне, аргументовано відхиляти хибні, піддавати сумніву ефективність вибору його прийняття. Отже, компетентність учителя рідної мови і літератури передбачає постійне оновлення фахових знань, оскільки володіння новою інформацією сприяє успішному розв'язанню професійних завдань. Компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, а й уміти вирішувати її на практиці, тобто володіти відповідними оптимальними й ефективними методами розв'язання складних завдань у певних умовах. У зв'язку з цим актуальними видаються слова відомого вченого І.А.Зязюна, який стверджує, що до елементів знань, котрі характеризують компетентну людину, і насамперед педагога, слід віднести різноманітність, артикульованість, гнучкість, швидкість актуалізації, наявність ключових елементів, категоріальний характер, володіння не лише декларативними, але й процедурними знаннями, наявність інформації про власне знання [10, 242-243].

Н.В.Кузьміна у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача виокремлює п'ять компонентів: 1) спеціальна й професійна компетентність навчальної дисципліни; 2) методична компетентність щодо способів формування знань і умінь учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у площині спілкування; 4) диференційно-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей учнів; 5) аутопсихологічна компетентність щодо переваг і недоліків власної діяльності й особистості [6, 90].

В.О.Дьомін трактує компетентність як рівень умінь особистості, що віддзеркалює ступінь відповідності певної компетенції й дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах [2, 35]. Поряд із зазначеним формулюванням логічною є думка Ю.Г.Татура, який вважає компетентність цілісною

якістю, характеристикою особистості, що надає їй право вирішувати, висловлювати авторитетні судження в певній галузі. Основою цієї якості є, по-перше, знання, а по-друге, досвід соціально-професійної діяльності людини. Отже, автор акцентує увагу на інтегративному характері змісту поняття. Інтегративність як основну ознаку компетентності вчителя-філолога трактує І.В.Соколова, котра розуміє сутність зазначеного поняття як інтегральну професійно-особистісну характеристику із сукупністю компетенцій, рівень сформованості яких свідчить про здатність особи реалізовувати професійні функції, вирішувати професійні завдання відповідно до визначених державою освітніх стандартів, виявляючи індивідуальний стиль і демонструючи особистісні якості. Слушною є думка дослідниці щодо структури компетентності. У межах своєї праці вона стверджує, що компетентність вчителя-філолога складається з сукупності компетенцій як інтегрованих показників її сформованості [17, 49]. На інтегральній якості компетентності наголошує також і російський науковець Г.Селевко. Науковець вважає, що поняття "компетентність" - це інтегральна якість особистості, що виявляється у спроможності фахівця долати стереотипи, відчувати проблеми, мати гнучкість мислення тощо. Компетентність, - як слушно зауважує дослідник, - це володіння людиною певною компетенцією [15, 139]. Дещо подібним до наведеного є тлумачення В.С.Безрукової, котра визначає компетентність як володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки.

А.В.Хуторський трактує компетентність як уже сформовану особистісну рису (сукупність якостей), а компетенцію – як рекомендовану вимогу (норму) освітньої підготовки особистості. В.В.Краєвський визначає компетентність як поєднання відповідних знань у певній галузі, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній [5, 3 -10.]. В.М. Шепель у структуру компетентності включає знання, вміння, досвід і теоретико-прикладну готовність до використання знань [19].

Як бачимо, більшість науковців трактують семантичне значення компетентності у контексті гуманістичної парадигми та особистісно орієнтованого навчання, а до структури компетентності відносять низку сформованих компетенцій.

Ураховуючи погляди вчених, сформулюємо робоче визначення поняття педагогічної категорії компетентності у площині фахової підготовки вчителя української мови і літератури. На нашу думку, компетентність – це система властивостей особистості, що забезпечують ефективне, раціональне і творче використання знань і вмінь для вирішення завдань у міжособистісних стосунках в умовах професійних ситуацій та інтересах певної установи.

Широкомасштабне застосування поняття "компетентність" в усіх сферах людської життєдіяльності створило сприятливі умови для використання категорії "професійна компетентність", що визначається дослідниками як: складова професіоналізму, основа педагогічної майстерності (І.А.Зязюн); інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокulturознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності студентів-філологів до педагогічної діяльності (О.М.Семенов); психічний стан, який дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції (А.К.Маркова); ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до власного самовдосконалення і саморозвитку (Т.Г.Браже); система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня (Г.М.Курдюмов). Предметом спеціального наукового дослідження категорія професійної компетентності є у працях А.К.Маркової. У структурі цієї категорії дослідниця виділяє чотири групи складових:

- 1) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання;
- 2) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- 3) професійні психологічні позиції, установки учителя, пред'явлені йому фахом;
- 4) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями й уміннями.

У наступній праці дослідниця виокремлює спеціальну, соціальну, особистісну й індивідуальну компетенції як складові професійної компетентності вчителя. Відтак, слухним вважаємо твердження дослідниці, що системними характеристиками моделі професійної компетентності вчителя є мотивація до педагогічної діяльності, професійно-педагогічні й особистісні якості, інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність).

Показниками професійної компетентності вчителя А.К.Маркова вважає педагогічну ерудицію, педагогічну інтуїцію, педагогічні уявлення, педагогічну рефлексію, педагогічне мислення, педагогічну імпровізацію, педагогічний оптимізм. Високий рівень розвитку зазначених вище компонентів сприяє ефективній і успішній реалізації вчителем функцій предметника, методиста, діагноста, самодіагноста, суб'єкта власної педагогічної діяльності [9, 82-84].

Н.В.Кузьміна до різновидів професійної компетентності педагога відносить спеціально-педагогічну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну, методичну у зв'язку з виконанням педагогом певного виду діяльності. При цьому критеріями сформованості професійної

компетентності вчителя дослідниця обирає результати навчання, виховання і розвитку школярів [6, 94]. Ю.С.Стиркіна у межах дослідження звертає увагу на професійну компетентність педагога-філолога. Структурними компонентами зазначеної категорії називає, по-перше, знання про особливості постметодичного періоду як поліваріантної системи педагогічних підходів, стратегій і технологій; по-друге, уміння комплексно використовувати здобуті знання у процесі вирішення конкретних навчальних завдань; по-третє, операційні уміння інтегрувати навчальні предмети. Беручи до уваги слушну думку О.М.Семенов, вважаємо, що компетентність учителя української мови і літератури – це система властивостей особистості, що формується на основі низки професійних компетенцій, які зумовлюють формування і розвиток готовності до успішного вирішення завдань педагогічної діяльності.

### Література

1. Глазунова Л.А. Оценка профессиональной компетентности в образовании Великобритании / Л.А.Глазунова // Среднее профессиональное образование. - 2003. - №4. - С. 43 – 49.
2. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А.Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. - № 4. - С. 34 -42.
3. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Зеер Э.Ф. - Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. - 258 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Зимняя И.А. - М.: Просвещение, 2004. - 180 с.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В.Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. - 2003. - № 3. - С. 3 – 10
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н.В. – М.: Просвещение, 1990. – 119 с.
7. Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. - Тарту, 1980.- С. 45 – 67.
8. Майсурадзе Ю.Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров / Ю.Ф. Майсурадзе // Научное управление обществом. - М., 1976. - Вып. 10. - С. 227 – 298
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
10. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [Монографія / В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоева та ін. / За ред. В.Г.Кременя]. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
11. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Овчарук О.В. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с. – С.13 – 43.
12. Огарев В.И. Компетентное образование: социальный аспект. / Огарев В.И. - СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 197 с.
13. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально психологический тренинг. / Петровская Л.А. - М.: МГУ, 1989. – 216 с.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. / Равен Дж. – М.: "Когнито-Центр", 2002. – 396 с.
15. Селевко Г. Компетентности и их классификации / Герман Селевко // Народное образование. – 2004. - № 4. – С.138 – 142.
16. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури. – Суми: ВВП „Мрія -1” ТОВ, 2005. – 404 с.
17. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія / За ред. С.О.Сисоевої // МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - № 2. – С.57 – 64.
19. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999. – 286 с.

### Резюме

*В статье на основе систематизации и обобщения научных взглядов известных исследователей сформулировано определение педагогической категории "компетентность" охарактеризовано ее сущность в сфере профессиональной подготовки будущих учителей украинского языка и литературы, рассмотрено эволюцию внедрения этого понятия до научного аппарата педагогической отрасли.*

*Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, учитель родного языка и литературы*

**Summary**

*In the article on the basis of generalization and systematization of Ukrainian and foreign researchers views the author finds out the essence of the pedagogical category "the competence of the native language and literature teacher". The attempt of genesis of the given concept in psychological and pedagogical literature is made.*

*Key words: competence, professional competence, the native language and literature teacher.*

УДК 378

Л.В. Слінченко

**ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

*Резюме. У статті розкриваються можливі шляхи формування правової культури особистості педагога та її реалізація у професійній діяльності.*

*Ключові слова: права культура, декларація, конвенція, права, свободи, громадянин.*

Початок творення незалежної Української держави покладено Декларацією про державний суверенітет України від 16 липня 1990 року. Саме вона визначила основні засади внутрішньої й зовнішньої політики, заклала підвалини розбудови суспільства й держави.

Проголошення Акта про державну незалежність України 24 серпня 1991 року та його всенародне схвалення на Всеукраїнському референдумі 1 грудня 1991 року ще раз підтвердило прагнення українського народу збудувати власну державу.

Конституція України, прийнята 28 червня 1996 року, визначила правову базу для розвитку суспільства і держави.

Сьогодні Україна самостійна у вирішенні питань науки, освіти, культури і духовного розвитку української нації, гарантує всім національностям, що проживають на її території, право їх вільного національно-культурного розвитку.[1]. Цьому сприяє державна національна програма "Освіта" (Україна XXI) [2], Закони України "Про освіту" (1991), "Про професійно-технічну освіту" (1998), "Про загальну середню освіту" (1999), "Про позашкільну освіту" (2000), "Про дошкільну освіту" (2001), "Про вищу освіту" (2002). Затверджено державні стандарти і програми, відповідно до яких освіта має забезпечити умови для інтелектуального розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в подальшому закласти підґрунтя для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискореного розвитку України.

Тому становлення України як демократичної, правової держави, формування засад громадянського суспільства актуалізує і проблему формування правової культури, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку і її безперервність. Це визначило мету нашої публікації – виокремити основні міжнародні та загальнодержавні документи в царині прав, свобод і обов'язків людини і громадянина, актуалізувати їх основні положення, розкрити механізми реалізації та конституційного захисту прав, свобод і обов'язків людини і громадянина та використання отриманих знань у навчально-виховному процесі освітніх закладів різного типу загалом і в педагогічних зокрема.

Окреслені завдання можуть бути реалізовані за безпосередньої та активної участі держави, її відповідних установ, суспільства в цілому. Особлива роль належить фахівцям системи освіти. Тому саме працівникам вищих педагогічних закладів освіти слід чітко визначати, які суспільно-моральні, громадські та правові завдання ставить суспільство перед учителем, допомогти майбутньому фахівцю створити (чи розробити) індивідуально орієнтовану програму, спрямовану на формування правосвідомості особистості громадянина.

Це досягається насамперед в навчально-виховному процесі через систему лекцій та семінарських занять, а також семінарів-дискусій, семінарів-конференцій, підготовку наукових доповідей і рефератів, "круглих столів" у ході вивчення соціально-гуманітарних наук. Саме вони формують концептуальну ідею особистості, історичну освіченість, політичні цінності, ідеали, норми політичної і правової поведінки, дають знання про конституційні права і свободи людини і громадянина, їх реалізацію в умовах різних державних і політичних режимів, готують кожну людину до виконання нею ролі громадянина, формують культуру політичного спілкування, активну життєву позицію.

Не менш важливою складовою у підготовці майбутніх спеціалістів закладів освіти різних типів, на наш погляд, є організація системної, професійно орієнтованої позанавчальної роботи відповідно до Державної програми розвитку освіти на 2006-2011 роки, державної програми "Вчитель", Державних програм запобігання дитячій бездоглядності й безпритульності на 2006-2011 роки, відпочинку й оздоровлення "дітей вулиці", Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації на 2006-2015 роки», Законів України "Про

попередження насильства в сім'ї", "Про охорону дитинства", "Про молодіжні та дитячі громадські організації", Концепції національно-патріотичного виховання молоді, постанов Верховної Ради України, указів та розпоряджень Президента України, нормативних актів МОН України, рішень з питань молодіжної політики інших міністерств і відомств України.

Згідно чинного законодавства в Концепції виховної діяльності вищого педагогічного навчального закладу має бути визначено, що правова освіта є обов'язковою для всіх майбутніх працівників виховних, дошкільних, середніх освітніх, вищих навчальних закладів, основна увага акцентується на правовій освіті та правовому вихованні молоді. Тому і сукупність правових заходів у ході роботи зі студентською молоддю різноманітна.

Основними напрямками правового виховання є:

правова освіта, тобто правовий всеобуч (декади правових знань);

правова пропаганда в гуртожитках;

засідання відеолекторію;

юридична практика державних органів та інших організацій (наприклад, круглі столи з питань правових діяльності органів внутрішніх справ, юстиції тощо);

правомірна поведінка викладачів вищих закладів освіти, їхня особиста участь у здійсненні, реалізації й охороні правових норм;

самовиховання студентів, що включає накопичення правових знань, правової інформації; перетворює її в правові переконання, навички правомірної поведінки; готовність діяти, керуючись цими правовими переконаннями, тобто чинити правомірно, відповідно до закону.

Для правового виховання та профілактики неправомірних дій студентів у навчально-виховній діяльності доцільно використовувати такі методи і форми:

- тематичні інформаційні години з питань роз'яснення нормативно-правових актів, законодавства з питань соціального забезпечення, сімейного, цивільного, адміністративного та кримінального права, трудового законодавства тощо (до роботи залучаються декани, куратори, викладачі відповідних курсів, працівники спеціальних структур та підрозділів органів державної влади, місцевого самоврядування);

- підготовка і розміщення роз'яснювальних та ознайомлювальних матеріалів про правові акти у засобах масової інформації (рубрики "Правова освіта майбутнього вчителя", "Формуємо громадянина");

- робота центру правових знань під девізом "Закон і молодь";

- організація засідань Клубу «За здоровий спосіб життя»;

- проведення організаційно-освітніх заходів: прес-конференцій, зустрічей, лекцій, брифінгів, бесід, кураторських годин, семінарів, "круглих столів", консультацій, вечорів запитань і відповідей із залученням спеціалістів відповідних служб виконавчих органів державної влади та місцевого самоврядування тощо .

З метою профілактики правопорушень у студентському (учнівському) середовищі доцільно проводити науково-практичні конференції з питань забезпечення прав і свобод людини і громадянина (до Дня Конституції, до річниць Загальної декларації прав людини та Конвенції ООН про права дитини, Дня Європи , Дня студента) .

Особливо актуальними у системі формування правової освіти і культури майбутнього вчителя є засідання Центру правових знань, де вивчаються основні положення та реалізація в Україні Конвенції ООН про права дитини, до якої Україна приєдналася у 1991 році [5], на які запрошуються працівники відповідних відомств та служб. Це сприяє підвищенню правової обізнаності із законодавчою базою реалізації основних положень Конвенції, зокрема із Законом "Про біженців" (який встановлює державні гарантії захисту біженців, зокрема дітей – членів сім'ї біженців та дітей, розлучених із сім'єю), "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" (визначає організаційні та правові засади соціальної роботи з дітьми та молоддю), "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" (встановлює гарантований державою рівень матеріальної підтримки сімей з дітьми шляхом надання грошової допомоги з урахуванням складу сім'ї та віку дітей і спрямований на забезпечення пріоритету державної підтримки сімей з дітьми у загальній системі соціального захисту населення), "Про попередження насильства в сім'ї" (визначає правові й організаційні основи попередження насильства в сім'ї, органи та установи, на які покладається здійснення заходів з попередження насильства в сім'ї) та ін.

Знання змісту постанов Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу", "Про затвердження Положення про прийомну сім'ю", Законопроекту "Про Уповноваженого Верховної Ради України з прав дитини" (до речі, інститут Омбудсмена з прав дитини або соціальні підрозділи, що несуть відповідальність за реагування на скарги та звернення дітей, сьогодні працює у 25 країнах Європи, в тому числі й у країнах СНД), питання створення та функціонування ювенальної (дитячої, підліткової) юстиції є особливо корисним, оскільки окреслює шляхи поліпшення національного законодавства у сфері захисту прав дітей, удосконалення превентивної та профілактичної роботи з метою запобігання серед підлітків злочинів та інших правопорушень, створення ефективної системи реабілітації неповнолітніх правопорушників. Такі заходи дають можливість у майбутньому

здійснювати відповідну роботу з батьківською громадськістю, педагогічним колективом, сприяють підвищенню ролі територіальної громади у вирішенні питань захисту прав та розвитку дітей шляхом залучення представників громади до діяльності в інтересах дитини. Особливої актуальності на сучасному етапі набувають такі статті Загальної декларації прав людини [4], як реалізація права на життя, свободу, особисту недоторканість (ст. 3), заборону рабства і работоргівлі (ст. 4), та Конвенції ООН про права дитини права на дозвілля (ст. 31), захисту від насильства (ст. 19), права та інформацію (ст. 13), заборону торгівлі дітьми (ст. 35), захисту від сексуальної експлуатації (ст. 34) та ін. [5]. Тому метою таких засідань є, з одного боку, з'ясування рівня усвідомлення молоддю окреслених питань, а з іншого - методи і форми професійно спрямованої й організованої профілактичної роботи в навчальних закладах різного типу. Важливим є те, що самі студенти – майбутні вчителі - виступають у ролі соціологів, статистів і навіть "делегатів дітей", створюючи проблемні чи типові ситуації щодо реалізації прав та свобод. По можливості демонструються тематичні слайди, які репрезентують жахливі реалії і окреслюють потенційні шляхи їх вирішення.

Після дискусій студенти переглядають ліцензовані МОН України фільми, які висвітлюють методи вербування, транспортування та типові форми експлуатації людей в умовах сучасного суспільства і надають інформацію щодо легального та нелегального перебування за кордоном з метою навчання, праці та відпочинку ("Станція призначення" та ін.).

Значну увагу варто зосередити на роз'ясненні основних положень Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року, мета якої – забезпечення оптимального функціонування цілісної системи захисту прав дітей в Україні відповідно до вимог Конвенції ООН про права дитини та з урахуванням цілей розвитку, проголошених Декларацією тисячоліття ООН. За результатами стратегії Підсумкового документа Спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної Асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей», Кабінет Міністрів України у травні 2002 року окреслив 4 пріоритетні напрями діяльності для України:

- пропагування здорового способу життя;
- забезпечення можливості здобувати високоякісну освіту;
- захист дітей від жорстокого поводження, насильства та експлуатації;
- боротьба з ВІЛ/СНІДом

Також документом передбачено глобальний план дій, орієнтований на розвиток і захист прав та інтересів підростаючого покоління і завдання, які світова спільнота має виконувати для дітей та разом з дітьми.

З метою реалізації чинного законодавства України та підготовкою студента до майбутньої професійної діяльності в педагогічному ВНЗ доцільно проводити декади правових знань "Закон у житті кожного", "Дисциплінарна та кримінальна відповідальність підлітків", "Закон та підліток", активними учасниками яких мають бути працівники управлінь юстиції різного рівня, начальники та спеціалісти відділів державної виконавчої служби, служби у справах неповнолітніх, кримінальної міліції, центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та ін.

Результативною є робота Клубу «За здоровий спосіб життя», що здійснює інформаційну кампанію, спрямовану на формування обізнаності населення щодо ВІЛ/СНІДу, туберкульозу, наркоманії. На засіданнях Клубу розглядаються питання методів і засобів формування толерантного ставлення до ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД, інформування дітей та дорослих про механізми захисту від цих недуг. Крім того, студенти та спеціалісти проводять заняття-тренінги з формування громадської думки щодо наслідків вживання і поширення наркотичних речовин та ін..

Ефективною формою набуття правових знань виступає відеолекторій як один із напрямків співробітництва з громадськими організаціями та обласними організаціями Національної спілки кінематографістів України. Його функціонування дає можливість здійснювати відбір та показ конкурсних і тематичних фільмів у рамках щорічного міжнародного кінофестивалю "Дні документального кіно про права людини. Український контекст". Студенти зі своїми наставниками переглядають та обговорюють неординарні роботи кіномитців України, Чехії, Польщі, Боснії та Герцоговини, Німеччини та ін., що сприяє формуванню аналітичного мислення майбутнього вчителя.

Зазначимо, що в полі постійної уваги адміністрації навчальних закладів, студентського (учнівського) самоврядування, студентської профспілки, інших громадських організацій мають бути питання протидії корупції. Систематично слід проводити виховні заходи, спрямовані на протидію формування стереотипів терпимого ставлення до корупції, схильності молоді обирати корупційні шляхи під час розв'язання особистих життєвих проблем, на виховання протидії й осуду підлабузництва, задобрення подарунками, конкурси антикорупційних плакатів «Корупція – зло, що роз'їдає суспільство» тощо. Важливе місце посідають зустрічі студентів із працівниками правоохоронних органів з питань формування відповідальності за корупційні дії, утвердження принципів справедливості, поваги до людської гідності, активної протидії порушенню законів.

Заслугує на увагу організація та проведення різноманітних акцій, робота волонтерського загону у територіальних центрах для дітей з обмеженими можливостями, реалізація тематичних молодіжних проєктів. Наприклад, участь у підготовці проєктів у рамках програми Європейського Союзу "Розбудова громадянського суспільства", у відділеннях Всеукраїнської благодійної організації "Турбота про літніх в Україні" [7, 16].

Усі ці заходи сприяють не лише становленню молодої людини як особистості, громадянина вільної держави, якому гарантовані права і свободи, а й усвідомленню того, що насправді ще багато належить зробити для того, щоб Україна і в подальшому утверджувалась як держава з високим рівнем правової культури, яка сповідує загальнолюдські гуманітарні цінності та ідеали.

Таким чином, комплексний підхід до підготовки педагога, дає можливість узагальнювати наукову інформацію історичного, політичного, гуманітарного характеру, формувати у майбутніх педагогів аналітично-критичне мислення, спонукає виробляти власний погляд на ту чи іншу проблему, знаходити шляхи їх вирішення, враховуючи у практичній діяльності:

- права, свободи та обов'язки людини і громадянина, що закріплені Конституцією України;
- правовий статус і повноваження органів влади різних рівнів, що закріплені Конституцією України;
- правовий статус і повноваження органів місцевого самоврядування, з якими виникають юридичні стосунки;
- положення цивільного права у регулюванні сімейних (відносин) стосунків;
- використовувати основні положення міжнародних конвенцій, угод тощо, до яких приєдналась Україна.

### Література

1. Конституція України. 28 червня 1996. – К. 1996.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). –К.- 1994.
3. Про Національну програму правової освіти населення. Указ Президента України від 20 жовтня 2001 року № 992/2001.- Офіційний вісник України. – 2001. -№43.- с.36-44.
4. Загальна декларація прав людини. - Урядовий кур'єр. - 2008. - №296.
5. Конвенція ООН про права дитини. – К.: АТ "Видавництво "Столиця", 1997. – 32 с.
6. Закон України «Національний план дій щодо реалізації Конвенцій ООН про права дитини на період до 2016 року».- Офіційний вісник України - 2009.- №24. - с. 13-21.
7. Євробюлетень. Інформаційне видання Представництва Європейської Комісії в Україні та Білорусі. 2006.- № 6.- с. 24.

### Резюме

*В статті розкриваються основні шляхи формування правової культури як важливої складової становлення особистості педагога і її реалізація в професійній діяльності.*

*Ключові слова: правова культура, декларація, конвенція, права, свободи, громадянин.*

### Summary

*Possible ways of forming the teacher personality legal culture and its realization in the professional activity are suggested in the article.*

*Key words: legal culture, declaration, convention, rights, freedoms, citizen.*

УДК 378.937

Я.В. Кічук

## ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ З ПРАВОЗНАВЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПРАВОКОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ

*У статті висвітлюється один із підходів до дослідження проблематики змістового наповнення елективних навчальних дисциплін як ресурсу формування майбутніх правокомпетентних соціальних педагогів.*

*Ключові слова: елективний курс, правова компетентність, компоненти та функції правової компетентності.*

Загально визнано, що однією з причин низького рівня професійної підготовки фахівців в умовах університетської освіти є ще й досі домінуючий "масовий підхід". Натомість "виращування" творчої індивідуальності (І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, О. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.) лише починає запроваджуватися

Аналіз нормативних навчальних документів та організаційно-методичних джерел (навчальний план, навчальна програма, підручники, альтернативна навчальна література) засвідчує, що елективні навчальні



курси виступають важливим, однак поки що недостатньо дослідженим ресурсом, який складає варіативну частину навчання студентів.

Елективні навчальні дисципліни (спецкурси, спецсемінари, спецпрактикуми тощо) мають формуючий вплив не лише на вибудовування майбутнім фахівцем індивідуальної освітньої траєкторії, а й на становлення його професійної позиції через розвиток відповідних компетенцій.

Зауважимо, що наукове осмислення категорій інваріантності й варіативності у контексті змісту професійної підготовки спеціаліста досить широко представлено у доробку дослідників (Б.Вяткін, І.Гапійчук, О.Глузман, О.Гура, К.Дурай-Новікова, О.Заболотська та ін.). Доведено, що саме інтегративний характер варіативної частини освіти та компенсаторна роль форм, які репрезентують цю частину, досить відчутно сприяють результативності формуючого впливу на будь-яку особистісно-професійну якість майбутнього фахівця. Не є винятком і правова компетентність майбутнього спеціаліста, який набуває спеціальності "соціальний педагог".

Практика вищої школи переконливо засвідчує, що педагогічними умовами, за яких видається можливим спрогнозувати результативний вплив варіативної частини навчального плану – основного державного документа, який визначає зміст університетської освіти майбутніх соціальних педагогів, є такі: 1) реальність вибору студентом проблематики елективних навчальних курсів, що "наближає" навчальний процес до наявних у нього схильностей, потреб, інтересів, попереднього досвіду та забезпечує випереджувальний розвиток його творчої індивідуальності; 2) актуальність проблематики елективних навчальних дисциплін має бути не лише актуальною з огляду на професійні реалії, а й з точки зору спроможності поглибити інваріативну складову університетської освіти; 3) домінування правової тематики елективних навчальних дисциплін через наявну у студентів, які здобувають "професію захисту", потребу збагатити власну правову компетентність, оскільки її сформованість гарантує успішну професійну самореалізацію.

**Мета статті:** висвітлити один із підходів до уніфікації проблематики, змістового наповнення елективних навчальних дисциплін, що складають своєрідне "ядро" варіативного компоненту університетської освіти майбутніх правокомпетентних соціальних педагогів.

Як засвідчує аналіз теоретичних джерел, більшість дослідників визнають, що виявом розвитку правової компетентності особистості варто вважати правову активність (В. Варуков, В. Олейник, І. Серяєва, О. Теров), котра виявляється як у сферах правового регулювання і реалізації права, так і у відповідній діяльності та поведінці особистості, що є віддзеркаленням її переконання у необхідності служіння закону як найвищій цінності.

Доведено й фундаментальне значення у правовій компетентності правової свідомості, що включає правову ідеологію і правову психологію – своєрідні "фільтри" усіх факторів, які впливають на право взагалі і правову поведінку особистості, зокрема.

Як зазначалось, правова свідомість особистості та її поведінка є виявом правової культури. Визначити поняття "правова компетентність" майбутнього соціального педагога, власне, означає розкрити його зміст на вищому рівні узагальнення, уточнивши найбільш виразні ознаки. Вихідними положеннями при цьому були наступні:

- генеза правової компетентності особистості міститься у площині її правової і професійної культури;
- правова компетентність – інтегративна особистісно-професійна якість майбутнього фахівця, який репрезентує "професію захисту"; виявом цієї якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого складають соціально-педагогічна і правова різновиди культури, а опосередковано – духовність особистості, соціально-правовий зміст свідомості суспільства;
- виходячи зі співвідношення понять "компетентність", "компетенція", "ключова компетенція", розглядаємо правову компетентність особистості як інтегровану за характером і з наявними ознаками "ключової" (багатофункціональність, багатовимірність, надпредметний і міждисциплінарний характер), що зумовлено, по-перше, виключним значенням притаманних праву управлінських функцій як для особистості, так і для суспільства; по-друге – невід'ємним виявом протягом усього життя людини, оскільки у процесі взаємодії особистості і суспільства завжди наявні соціально-правові аспекти;
- правова компетентність осмислюється нами у контексті поняття "діяльність особистості" – соціально-правові задачі, що розв'язуються майбутнім фахівцем соціальної сфери у соціально-педагогічній діяльності, з точки зору її суб'єкта, є цілями діяльності; будучи правокомпетентним, суб'єкт соціально-педагогічної діяльності результативно досягає її цілей, виявляючи мобільність, спрямованість, критичність мислення;
- процес набуття студентом правової компетентності у вищій школі вже сприяє створенню у соціумі єдиного реабілітаційного простору у зв'язку з порушенням прав дітей; правокомпетентна діяльність майбутнього соціального педагога виконує прогностичні функції у зв'язку з орієнтацією на перспективні потреби правової держави;

- передумовою розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога є його ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, усвідомлення своїх повноважень вирішувати правові питання клієнтів через переконання у справедливості, розумності, доцільності того правового поля, що створює чинне законодавство;

- правова компетентність формується і виявляється лише в діяльності, вона здійснюється як правозахисна і правореалізаційна й може бути активною, деструктивною, пасивною в залежності від набутого майбутнім соціальним педагогом "порога" правової компетентності ("неусвідомлена некомпетентність" складає найнижчий поріг правової компетентності; "усвідомлена некомпетентність" – мінімальний поріг; "неусвідомлена компетентність" – середній поріг; "усвідомлена компетентність" – стартовий поріг, на якому здебільшого видається за можливе цю особистісно-професійну якість сформуванню у студента на етапі його університетської професійної освіти);

- правова компетентність як утворення має компонентну структуру, що визначається взаємозв'язком, взаємодією і взаємовпливом із духовністю особистості, її професійною і правовою культурою; в цьому утворенні значною мірою відбивається й соціально-політичний зміст суспільної свідомості.

Отже, у нашому розумінні правова компетентність – це цілісне інтегроване утворення. Як особистісно-професійна якість, вона відображається у характері ставлення до діяльності та певних компетенціях. Правова компетентність майбутнього соціального педагога параметрами вияву має: 1) ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності; 2) компетенції, що умовно можна об'єднати у групу "інструментальні" ("знання", "уміння") та у групу "термінальні" ("досягнення", "відповідальність").

Виходячи із встановленого у педагогічній науці уявлення про поелементний склад будь-якої якості (Л.Кочетков), тобто "сутність", "зв'язок із іншими елементами", "спрямованість", "дієвість", "ставлення людини до цієї якості", ми й розуміємо правову компетентність як складне, цілісне і інтегроване утворення.

Правову компетентність майбутнього соціального педагога складають такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий.

Мотиваційний компонент характеризує саморегуляцію суб'єкта соціально-педагогічної діяльності правового характеру. Йдеться про спонукання, що включають активність індивіда – її потреби, інтереси, переконання, ідеали (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Мотив не лише передуює діяльності, а й спрямовує її; мотивація свідчить про особистісний смисл, якого набуває саме цей вид діяльності для особистості. Природа правової компетентності пов'язана з конкретизацією спонук поведінки особистості, таксономією цілей діяльності. Сьогодні науковці стверджують, що склалась "педагогічна таксономія" (Б. Блум, Д. Кратвол, П. Крейтсберг та ін.). Водночас відома й така дослідницька позиція, за якою "насправді жодних мотивів немає. Вважаємо, що терміном "мотив" позначають специфічну функцію, яку може представляти й реалізовувати будь-що".

Попри наукові дискусії, цілком очевидним є те, що у такому складному утворенні, яким виступає правова компетентність, саме мотиваційний її компонент "концентрує" і ставлення особистості до соціально-педагогічної діяльності, і усвідомлення цілей та потреби в ній, і оцінку такої діяльності. Це й осмислялося нами як показники й ознаки прояву саме мотиваційно-цільового компонента правової компетентності майбутнього фахівця.

Когнітивний компонент вказує на сукупність правових знань, яка створює своєрідний "кістяк" правової компетентності. Йдеться про інтеграцію знань правничої науки, психолого-педагогічних наукових галузей та знань із фаху. Через змістові характеристики цього компоненту видається за можливе судити про правову освіченість студента, його налаштованість на неперервну правову самоосвіту, правову поінформованість як результат вияву ним пізнавальної самостійності. При цьому враховувалося, що правова інформація може бути засвоєна ним на різних рівнях – розуміння, впізнання, відтворення, застосування, творчості. До того ж, згідно з науковими уявленнями, що усталились, щодо такого аспекту, як "динаміка самозмін в особистості", зазначене пов'язане з феноменологією "Я-концепції" (Р. Бернс, О. Гуменюк, З. Курлянд, В. Петровський, А. Фурман), тобто з переконаннями, оцінками, тенденціями поведінки особистості. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.) вважають її інтегруючою особистісною домінантою. За Р. Бернсом, "Я-концепція" – це стрижень розвитку особистості, включаючи усвідомлення нею самої себе та орієнтації у життєвих цінностях.

Аксіологічний компонент правової компетентності розкриває зумовленість цієї особистісно-правової якості ціннісними орієнтаціями, тобто "домінуючим в особистості". За Е. Шпрангером, ціннісні орієнтації виступають тим духовним началом, яке визначає світобачення і є "похідною частиною загального людського духу". Відомо, що саме ціннісні орієнтації були покладені науковцем в основу класифікації людини, оскільки цінності духовної орієнтації утворюють "духовну індивідуальність особистості, її духовну цінність".

З огляду на викладене, конкретизуємо критерії, за яких умотивовано "виміряти" правову компетентність особистості: сприйняття соціально-педагогічної діяльності як особистісно-професійної

цінності, ціннісне ставлення до права, соціальна активність в утвердженні змін, що характеризують суспільство як громадянське, а державу – як правову.

Діяльнісно-творчий компонент окреслює дієвість правової компетентності особистості через феноменологію "суб'єктної активності" (К. Абульханова-Славська, В. Романець, В. Татенко). У цьому контексті особистість розуміється як змістова характеристика людини, а суб'єктність – функціональна. Якщо йдеться про студента як суб'єкта соціально-правової діяльності, то, по суті, здійснюється його "звернення" (О. Осницький) до наявних внутрішніх можливостей. Відтак, окреслений компонент явища, що нами вивчається, дозволяє вимірювати не лише характер здійснюваної майбутнім соціальним педагогом правової діяльності (репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий), а й вияв самодіяльності, здатності до самозмін.

З огляду на педагогічну сутність правової компетентності, з-поміж інших особистісно-професійних якостей, що складають ядро особистості майбутнього соціального педагога, видається за можливе уточнити її функції.

Відмітимо, що коли йдеться про функцію будь-якого явища, віддзеркалюється сфера "обслуговування" поняття. Функція виражає змістову, предметно-діяльну спрямованість правової компетентності, характеризує засоби і форми прояву, визначає соціальну цінність, місце і роль у системах більш високого порядку (у контексті нашого дослідження – професійна компетентність).

Отже, окреслення функцій особистісно-професійної якості, що є предметом нашої дослідницької уваги, сприяє конкретизації взаємозв'язку і взаємовпливу "особистісного" і "правового".

1. Спонукальна функція, що полягає у розумінні наступного: стартовий поріг набуття правової компетентності, якого студент може набути в університеті, передбачає його готовність до розв'язання правових проблем (зокрема категоріальної дитини), вияв усвідомленої відповідальності, стійкого інтересу до явищ політико-правового суспільного життя, ціннісно-сміслове ставлення до правозахисної та правореалізаційної видів соціально-педагогічної діяльності, наявність потреби у розв'язанні правового спектру питань, що постають, є важливий, але недостатній. Йдеться про поріг "усвідомленої компетентності". Стрімка позитивна динаміка ж останньої можлива лише в реальних умовах професійної діяльності фахівця.

2. Гностична функція позначається на актуалізації процесу самовдосконалення особистості в галузі права.

3. Рефлексивна функція правової компетентності, як особистісно-правової якості, полягає у тому, що на основі аналізу результатів здійснюваної студентом соціально-педагогічної діяльності правового характеру, спрямовується його самоосвітня робота у сфері юриспруденції.

4. Прогностична функція педагогічного явища, що досліджується, вбачається у спроможності майбутнього соціального педагога діяти в умовах передбачуваних наслідків, розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, які склалися.

Вищеокреслене дозволяє поглибити наукове уявлення про феномен "правова компетентність особистості", оскільки конкретизує роль, яку виконує означена особистісно-професійна якість у цілісній структурі особистості майбутнього соціального педагога. А це набуває особливої актуальності і значущості у контексті сучасного розуміння теоретико-прикладного сенсу компетентнісного підходу в педагогічній науці. Йдеться про вагомість сформованості у майбутнього фахівця "наукового поняття" компетентність" як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її виконання" [2, 27]. Саме у цьому і вбачається перевага "педагогіки розвитку" порівняно із "педагогікою знань".

Як підкреслювалося, у процесі формування правової компетентності студентів визначальним є взаємозв'язок інваріативного і варіативного компонентів їх навчання у вищій школі.

Принагідно відмітимо цікаву, на наш погляд, позицію деяких науковців (В. Казаков, Р. Серьожнікова), які доводять правомірність вищевикладеного підходу у контексті бінарної підготовки майбутнього фахівця. Йдеться про посилення однієї з вагомих складових підготовки майбутнього спеціаліста – його правової компетентності – паралельно із розв'язанням завдань, пов'язаних з інтенсифікацією процесу професійного зростання. Розуміючи бінарну підготовку саме у такому сенсі, ми й намагалися спрямувати зміст елективних навчальних дисциплін правознавчого характеру на процес формування правової компетентності майбутнього соціального педагога.

Намагаючись все ж конкретизувати функціональну роль саме елективних навчальних дисциплін правового змісту, було вивчено й узагальнено судження "компетентних суддів" (ними виступали 30 соціальних педагогів-практиків Одещини) щодо ключових проблем фахової діяльності, зокрема, у сфері освіти.

Звернення до суджень педагогів-практиків, які працюють у сфері освіти, пояснюється тим, що на теперішній час в Одеській області дипломовані соціальні педагоги здебільшого обіймають посади саме у загальноосвітніх школах різного типу, школах-інтернатах, дитячих будинках, центрах дитячої творчості [4, 257]. Значно менше дипломованих соціальних педагогів працює у сфері охорони здоров'я (будинки дитини,

дитячі санаторії, соціально-реабілітаційні центри для неповнолітніх, інтернати для дітей з обмеженими можливостями, дитячі лікарні, дружні клініки для молоді, анонімні консультаційні кабінети тощо), сфері соціального захисту населення (центри соціального обслуговування населення, притулки, кризові центри тощо), сфері охорони правопорядку (приймальники-розподільники, спецінтернати, колонії для неповнолітніх, кримінальна міліція у справах неповнолітніх тощо) та сфері соціальних служб для молоді (клуби за місцем проживання, центри молоді сім'ї, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дитячі та молодіжні громадські об'єднання, молодіжні служби працевлаштування тощо).

У результаті проведеної аналітичної роботи, виявилось за можливе, по-перше, окреслити проблемне поле діяльності соціального педагога у сфері освіти, а по-друге, здійснити ранжування соціально-педагогічних проблем сьогодення. Так, встановлено, що своєрідний каркас проблемних питань правового характеру, які доводиться розв'язувати у повсякденній професійній діяльності сучасному соціальному педагогу, складають такі: проблеми зі здоров'ям, проблеми з працевлаштуванням, проблеми з відхиленням у поведінці, проблеми із сирітством, проблеми із насильством, проблеми сімейних стосунків.

До того ж "вага" кожної із вищезазначених проблем визнається фахівцями-практиками різною. Зокрема, у максимальні десять балів оцінено проблеми, які пов'язані з відхиленням вихованців у поведінці та сирітством; відповідно у дев'ять і вісім балів оцінено "вагу" проблем, що стосуються сімейних стосунків і насильства; у сім балів за десятибальною шкалою оцінено проблеми, пов'язані зі здоров'ям, а найнижче рангове місце – шість балів посідають проблеми з працевлаштуванням.

Набутий емпіричний матеріал було покладено в основу визначення педагогічно доцільного переліку елективних навчальних дисциплін, засвоєння яких майбутніми соціальними педагогами на етапі університетської професійної підготовки, можна вважати цілком умотивованим.

Як зазначалось, важливою передумовою продуктивності варіативної складової університетської освіти є її взаємозв'язок із інваріативним компонентом; останній визначається державними освітньо-професійними стандартами. До того ж не менш важливим визнано також урахування педагогічної сутності правової компетентності, як особистісно-професійної якості майбутнього соціального педагога, принципів, за яких системний вплив у вищій школі на процес формування окресленої особистісно-професійної якості є продуктивний. Результати проведених нами досліджень дозволяють стверджувати, що такими принципами виступають: єдність контекстуальності, універсальності та інтегративності. А тому, вибудовуючи сукупність необхідної та достатньої мережі елективних навчальних курсів правознавчого характеру, нами враховувалося й вищевказані вихідні положення.

Важливим розцінювався ще й такий аспект вищевказаної проблеми – часова узгодженість певного елективного навчального курсу з нормативними дисциплінами, які засвоює студент у відповідний період навчання у вищій школі.

У нашому досвіді запровадження мережі елективних курсів правознавчого спрямування було враховано й таке: оскільки на молодших курсах навчання студентів закладено психолого-педагогічне підґрунтя їх фахової підготовки (II семестр – "Філософія", "Педагогіка", III-IV семестри – "Соціальна психологія") й систематизовано науково-медичні знання (зокрема через нормативний курс "Основи медичних знань"), то вмотивованою вважалась така тематика елективних навчальних курсів, яка поглиблювала правову компетентність студентів щодо розв'язання таких проблем соціально-педагогічної діяльності, які пов'язані із відхиленням вихованців у поведінці та проблемами зі здоров'ям.

Отже, в межах варіативної частини навчання майбутніх соціальних педагогів було передбачено такі елективні навчальні курси правового спрямування, як-от:

- у межах бакалаврату – "Основи прав дітей та молоді", "Актуальні питання профілактики правопорушень неповнолітніх", "Правові засади формування міжетнічної толерантності", "Освітнє право України", "Усвідомлене батьківство: права дитини – права батьків", "Правові основи розвитку волонтерського руху в Україні";
- на етапі спеціалізації фахівця – "Репродуктивні права особистості: шляхи підвищення компетентності соціальних педагогів", "Правові механізми захисту неповнолітніх від жорстокого поводження та всіх форм насильства", "Основи ювенальної юстиції";
- у межах магістерської підготовки – "Дитяча праця в Україні: соціально-правовий аналіз", "Правові засади запобігання торгівлі людьми та експлуатації дітей", "Актуальні проблеми захисту прав дітей та молоді".

Як засвідчує досвід запровадження вищевказаної мережі елективних курсів у навчальний процес університетської освіти майбутніх соціальних педагогів, такий підхід дозволяє набутти стійкі позитивні результати у формуванні правокомпетентних фахівців.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з розробкою системи різнорівневих творчих завдань для студентів у межах змістових модулів окресленої мережі елективних навчальних курсів.

**Література**

1. Абрамович Б. Всесвітній день прав людини / Б. Абрамович // Історія України, правознавство і інші суспільні дисципліни. – 2008. – № 40. – С. 10-13.
2. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 26-31.
3. Джуліман Е., Юрт Л. Навчання молоді правам людини : посібн. [для організаторів освітніх заходів з прав людини для молоді]. / Е.Джуліман, Л.Юрт – Харків: Права людини, 2009. – 156 с.
4. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики: навч. посібник / За ред. І.Богданової. – Одеса: Пальміра, 2005. – 544 с.
5. Ковальчук М. Право на захист від жорстокого поводження та всіх форм насильства щодо неповнолітніх / М.Ковальчук // Рідна школа. – 2007. – № 2. – С. 15-18.
6. Права і законні інтереси людей з проблемами психічного здоров'я: міжнародні стандарти та українське законодавство. Доповідь за результатами моніторингу. – Чернігів, 2006. – 72 с.

**Резюме**

*В статтє освещаетсє один из подходов к изучению проблематики содержания элективных учебных дисциплин как ресурса формирования будущих правокомпетентных социальных педагогов.*

*Ключевые слова: элективный курс, правовая компетентность, компоненты и функции правовой компетентности.*

**Summary**

*The article reviews one of the approaches dealing with the problem of matter of elective educational subjects as the resource of formation of legal competence of future social teachers.*

*Key words: elective course, legal competence, components and functions of legal competence.*

**УДК 373.5.016:82 (1-87)**

**Л. М. Удовиченко**

**КОНСТРУКТОРСЬКІ ВМІННЯ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ОРГАНІЗОВУВАТИ АНАЛІЗ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ**

*У статті визначено основні типи конструкторських умінь учителів організувати аналіз образів-персонажів у процесі вивчення курсу зарубіжної літератури, з'ясовано особливості урахування різних аспектів у конструюванні системи вивчення художнього твору.*

*Ключові слова: конструкторські вміння, образ-персонаж, літературний процес.*

Проблема фахової підготовки вчителя-словесника завжди перебувала в колі пильної уваги науковців, учителів, усієї громадськості. З уведенням до навчальних програм середніх закладів освіти курсу "Зарубіжна література" перед ученими постало завдання розробити такий зміст і методику професійного розвитку педагогічних кадрів, яка забезпечила б повну реалізацію завдань літературної освіти учнів, надала змогу вирішити важливі проблеми сучасного навчання і виховання підростаючого покоління – формування гармонійної, інтелектуальної, культурно освіченої, креативно мислячої, соціально компетентної особистості, здатної вирішувати складні сучасні проблеми, керуючись національними і загальнолюдськими цінностями.

Актуальність проблеми визначення та обґрунтування конструкторських умінь учителів-словесників організувати аналіз образів-персонажів визначається плідним пошуком науковців, учителів-практиків ефективних, інноваційних технологій навчання й оптимальних умов усебічного, наукового, аргументованого вивчення художніх творів рідної та зарубіжної літератури.

Відомі класики методичної науки та сучасні вчені О. Бандура, В. Водовозов, Н. Волошина, В. Голубков, Г. Гуковський, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, М. Милонов, В. Неділько, А. Острогорський, М. Рибникова, Є. Пасічник, Г. Самойленко, А. Ставровський, В. Стоюнін, Н. Травушкін та багато інших у своїх дослідженнях, посилаючись на здобутки в галузі психології, приймають за основні напрямки роботи вчителів-словесників такі:

- дослідницький (аналізувати педагогічні явища; спостерігати учнів, вивчати їхні інтереси; аналізувати літературознавчі проблеми, художні твори, результати власної педагогічної діяльності, узагальнювати передовий вітчизняний і зарубіжний педагогічний досвід тощо);
- конструкторський (розробляти систему викладання предмета: методів, способів аналізу, вивчення біографії письменників, уроків, позакласних заходів тощо);

- організаторський (проводити навчально-виховну роботу серед класного колективу й окремих учнів, реалізовувати складні плани тощо);
- комунікативний (спілкуватися з учнями, батьками, колегами, оптимізувати навчально-виховний процес, виразно читати й розповідати, використовуючи різноманітні засоби навчання тощо) [4, 83].

Мета статті - визначити основні типи конструкторських умінь учителів-словесників, з'ясувати особливості конструювання системи вивчення образів-персонажів у процесі вивчення художнього твору відповідно до його ідейно-естетичної своєрідності та навчально-виховної мети уроку.

Науковою основою діючої методики роботи над образом-персонажем є дослідження вчених І. Бровка, Ф. Буслаєва, С. Венгерова, В. Водозова, В. Голубкова, В. Данилова, Н. Котляревського, М. Кудряшова, Л. Мірошніченко, Є. Пасічника, О. Потебні, О. Рев'якіна, М. Рибникової, М. Соколова, Н. Сосніної, В. Стоюніна та ін. У їхніх працях вивчення образів-персонажів та їх аналіз пов'язується із життям, розв'язанням соціальних проблем дійсності, використанням різноманітних джерел інформації про образ-персонаж тощо.

Про новий підхід до осмислення змісту та ролі літературної освіти, розробки її концепції, вивчення літератури загалом та образів-персонажів творів мистецтва слова зокрема яскраво свідчать дискусії, що розгорнулися на сторінках фахових видань "Всесвітня література в середніх навчальних закладах України", "Зарубіжна література", "Всесвітня культура", "Русская словесность в школах України", "Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах", "Українська мова і література в школі" тощо. Учасники дискусій прагнуть по-новому осмислити творчість окремих письменників, визначених шкільною програмою, окреслити зміст і методику навчальної діяльності учнів із рідної, зарубіжної і російської літератури. Позиції бувають діаметрально протилежними.

Останнім часом у методиці навчання зарубіжної літератури дедалі популярнішим стає аспектний аналіз літературних персонажів, який ґрунтується на особистому ставленні учнів до героя художнього твору й поглиблює індивідуальність сприймання. Такий підхід передбачає розгляд героя у двох площинах або аспектах духовного виміру – національному й загальнолюдському. Це дає змогу створити ситуацію особистісного вибору, у якій учні мають можливість реалізувати мотиваційні установки індивідуально-ціннісного характеру.

На нашу думку, в процесі вивчення курсу зарубіжної літератури вельми доцільно використовувати цей позитивний досвід, оскільки для аналізу введено твори, написані в різних національно-культурних традиціях у різні історичні часи. Таке структурування навчального матеріалу спричиняє значні труднощі в його опрацюванні. Основна частина проблем пов'язана з методикою вивчення інокультурних смислів, покладених в основу художніх творів.

Кожен наступний твір, пропонований для вивчення, має власний *національний аспект*, а його з'ясування надасть змогу визначити ментальні риси образу-персонажа, те, що він успадкував підсвідомо або перейняв у процесі формування характеру, ті риси, які притаманні йому як представникові певної нації чи народу, так званий генотип, що є підґрунтям аналізу. Г. Богін зазначав з цього приводу, що в інокультурний менталітет цілком можна проникнути, оскільки читачі в "рефлексивному акті спроможні перевиразити дану смисловою конструкцію у відповідному матеріалі нашого власного світу смислів, нашої власної рефлексивної реальності" [3, 9]. І завдання вчителя - допомогти учневі досягнути інокультурний менталітет через адекватне його сприйняття.

Проте вчителів не варто забувати, що інший діяч цієї ж національної літератури є носієм нової культури, яка розвивається і змінюється відповідно до нових матеріальних, політичних, соціальних, культурних, ідеологічних умов життя, представляє нову естетичну систему. Тому необхідно звернутися до аналізу розумового руху життя. Другий аспект розгляду образу-персонажа – *загальнолюдський*. Він передбачає визначення школярами тих рис художнього образу, які набувають загальнолюдської значущості, наднаціональної за своєю суттю. Образ, убираючи в себе суттєві особливості конкретно-історичного, соціально-характерного, переростає в той же час межі своєї епохи й набуває загальнолюдських рис, розкриваючи усталені, вічні властивості людської природи.

Не потребує доведення думка, що з плином історії змінюється все, зокрема духовна культура. Образи-персонажі, як і теми, проблеми, конфлікти і художній світ твору неможливо правильно "побачити" і відповідно оцінити, не маючи необхідних знань про ту історичну реальність, якою він породжений. Історична зумовленість образу-персонажа визначається не лише приналежністю його до певного історичного періоду, а й притаманним тогочасному суспільству рівнем розвитку культури, специфікою суспільних домінант, державних проблем, ідеології, що істотно позначається на внутрішньому світі особистості. І це дозволяє погодитися з тим, що він є конкретно-чуттєвим відображенням часу. Обґрунтувати таку закономірність допоможе зосередження уваги на тому, як вона втілена автором у художньому творі. Згадки про речі, побут, зовнішній вигляд персонажів, їх теми розмов, моральні цінності та поведінка позначені ознаками певного часу, історичного періоду. Це надає можливість запропонувати ще один аспект в аналізі образів-персонажів зарубіжної літератури – *історичний*. Як зазначають

літературознавці, створений автором характер, крім генотипних ознак, увібрав у себе відбиток певної епохи, що й пояснює відповідний йому тип поведінки. Для представника іншого історичного періоду визначальним буде інший тип поведінки, оскільки в процесі розвитку людства змінюються моральні й етичні норми, іноді переосмислюються цінності, образи прекрасного і потворного тощо.

Не меншу вагу, на нашу думку, має *філософський аспект* аналізу художнього образу-персонажа, оскільки із плином часу змінювалися не лише історичні реалії, а й залежно від рівня розвитку науки та суспільства переосмислювалися погляди на світ і людину, її місце на землі, призначення й суть існування. Оскільки на кожному етапі розвитку людства відпрацьовувалася специфічна концепція світу й особистості, то відповідно нового змісту набувала концепція образу-персонажа. Щоб досягти повного, глибокого й всебічного аналізу художніх творів і глибинного їх розуміння, необхідно розглядати твори мистецтва в контексті епохи й панівної філософської концепції, якщо це може зарадити у роботі над конкретним матеріалом.

Якщо в середніх класах учні лише ознайомлюються з окремими творами, що є зразками різних типів культур, учаться правильному, вдумливому, виразному їх читанню та розумінню, визначаючи окремі характеристики певних епох, то в старших класах вчитель має представити історію розвитку літературного процесу в логічній послідовності на матеріалі найкращих зразків мистецтва. Тому завдання вчителя – донести до учнів кожний виучуваний художній твір як явище культури на певному етапі її розвитку і з притаманними їй етичними та естетичними домінантами. Відтак розуміння конкретного образу-персонажа певною мірою залежить від усвідомлення специфіки культурної системи і культурного контексту, в межах яких їх було створено. Тому цілком умотивованим є *культурологічний аспект* їх аналізу.

Результати психолінгвістичних досліджень переконують, що той факт, коли один і той же твір по-різному сприймається різними людьми, не пояснюється виключно індивідуальними психологічними особливостями реципієнтів. Важливими чинниками тут є історична ситуація, традиції національної культури тощо [2, 30]. Однак одночасно не сама по собі культура спричиняє певне “прочитування” тексту, а культура, реалізована у свідомості реципієнта, тобто міра приналежності реципієнта до певної соціокультурної спільноти впливає на результат розуміння інокультурного тексту. Такі ідеї виникли ще в роботах французького літературознавця XIX століття Е. Геннекена і розроблялися в другій половині XX століття Ю. Сорокіним, І. Марковіною, С. Гусевим, Г. Тульчинським. Тому В. Белянін наголошував на тому, що інокультурний текст вимагає знань культурологічного плану [2, 31].

Не варто забувати про те, що образ-персонаж створено автором відповідно до певних естетичних принципів, які можуть змінюватися не лише залежно від етапу розвитку літератури, естетичної системи, а й особистої творчої індивідуальності, життєвої філософії, таланту письменника, подій і переконань, які спричинили звернення до тієї чи іншої теми. Доцільним буде уведення й *біографічного аспекту* в аналізі художнього образу-персонажа, якщо це доцільно, залежно від об'єктивних умов.

Необхідно відзначити, що впровадження зазначених аспектів має здійснюватися в логічній послідовності й повною мірою відповідати особливостям виучуваного художнього твору, навчально-виховним можливостям вивчення образів-персонажів, меті уроку загалом.

Якщо в роботі із учнями основної школи вчителю особливу увагу доцільно приділяти поступовому засвоєнню ними знань з теорії літератури про образ-персонаж і формуванню необхідних умінь щодо їх аналізу, то в старшій школі основну увагу потрібно зосередити на комплексному використанні здобутих знань, умінь та навичок у процесі вивчення основних етапів розвитку літературного процесу. Учені визначають серед основних такі типи умінь учнів:

- “бачити” образ-персонаж (відтворювати в уяві його зовнішність у процесі читання та на наступних етапах обговорення художнього твору, визначати його характеристику, авторське ставлення);
- розкривати прийоми зображення дійових осіб, визначати специфічні риси характеру, з'ясовувати авторське ставлення через засоби зображення;
- установлювати зв'язки між ідейним, естетичним, моральним змістом художнього образу-персонажа, визначати життєву філософію, його типові риси, давати характеристику в порівнянні з іншими образами-персонажами виучуваного або іншого твору, оцінювати з урахуванням авторської позиції, сучасних цінностей і власного досвіду.
- визначати соціальні, політичні, ідеологічні, моральні, психологічні, національні, загальнолюдські, культурологічні, історичні тощо аспекти в образах-персонажах, їх загальнокультурний і конкретно-історичний зміст.

Визначені типи умінь потребують від учителя органічного поєднання різних методів навчання, враховуючи при цьому тему і завдання уроку, специфіку художнього твору, рівень розвитку мисленневих операцій представників певної вікової групи, рівень навчальних досягнень учнів, їх потреби та інтереси, зацікавленість певними формами організації навчальної діяльності.

Програма курсу “Література” для 12-річної школи містить рубрику “Контекст вивчення”, відповідно до якої будь-який конкретний твір має вивчатися в зіставленні з раніше вивченими на уроках, типологічно

чи генетично схожими творами російських, українських або зарубіжних письменників. Ця рубрика відкриває великі можливості для реалізації як внутрішньолітературних, так і міжлітературних зв'язків, розширює читацький кругозір учнів, дозволяє формувати в них компаративні вміння - мотивовано зіставляти вчинки й поведінку героїв, події, обставини тощо у творах різних національних літератур. Тому вчителю зарубіжної літератури необхідно враховувати зміст паралельно вивчуваного курсу, забезпечуючи через добір змісту і форми організації роботи розширення і поглиблення знань із суміжних предметів.

Крім того, як вважає В. Снегирьова [7, 7], учні набувають знань культурологічного характеру, приділяючи особливу увагу історичним фактам і географічним відомостям, особливостям побуту, національного устрою, описаним у творах. Це надасть можливість розширити і збагатити їх знання про світ і людей, збагнути особливості національної самобутності літератур різних народів. Культурологічний аспект цієї рубрики підсилюється ще й у зв'язку з тим, що вивчаний матеріал можна розглядати не лише порівняно з іншими художніми творами, й з іншими видами мистецтва - музикою, театром, кіно, образотворчим мистецтвом. Особливо важливим для сучасного вчителя літератури є надана можливість співставляти художні твори з їх екранізацією, смисл чого в доведенні істини - фільм, знятий навіть найталановитішими майстрами, не може замінити читання книги; набагато цінніше зіставити художній твір із фільмом, знаходячи в них нові й нові глибини смислового підтексту. Важливим є й той факт, що в процесі співставлення учні не лише відчують вплив іншого виду мистецтва, й отримують важливі відомості про нього, про відмінність його від літератури.

У старших класах зазначена рубрика сприяє формуванню потреби в широких узагальненнях, цілісному осмисленні життя, історичної долі певного народу і людства, розумінні ролі мистецтва, творчого шляху письменника, їхнього внеску в національну й світову культуру. Учні отримують ширші можливості встановлювати взаємозв'язки конкретно-історичного й загальнолюдського аспектів, що дозволяє звернутися до "вічних тем", наблизити художній твір минулого до сучасності, а відповідно, й посилити його морально-естетичний вплив на учнів. Тому у роботі учителя-словесника міжмистецькі та міжпредметні зв'язки мають бути органічно уведені не лише у класні форми організації навчальної діяльності. Різного роду екскурсії до музеїв, виставок, пам'ятних місць, театрів також повинні сприяти літературному розвитку школярів, розширяти їх світогляд. А така робота вимагає від організатора навчального процесу не лише теоретичної підготовленості щодо основних методичних понять та способів їх використання у практичній діяльності, а й творчого підходу до вибору найбільш ефективних методів, прийомів, видів роботи та форм організації навчальної діяльності.

Усі запропоновані аспекти аналізу образів-персонажів сприяють заглибленню учнів у художній текст, підвищують загальний рівень сприйняття й розуміння, сприяють вихованню кваліфікованого читача. Вагомим чинником забезпечення якісного вивчення художніх творів у такому розумінні є використання фонових знань, які науково обґрунтовано в методиці навчання зарубіжної літератури С. Сафарян. Учена фоновими знаннями називає ті знання, які "мають інформаційно-культурологічний характер, не завжди прямо пов'язані з художнім текстом, проте без них його розуміння неможливе. Ці знання учні здебільшого здобувають у процесі цілеспрямованого навчання, вони характеризуються систематичністю, глибиною проникнення в сутність того, що вивчають" [6, 43]. Таким чином вони розуміються як засіб повного й глибокого осягнення змісту художнього твору.

Необхідно зазначити, що виокремлення кожного аспекту надає змогу вчителю розглядати його на будь-якому етапі вивчення образу-персонажу чи під час аналізу художнього твору. Найголовніше, щоб вони відповідали логіці роботи над текстом і розумовим здібностям учнів.

Визначений зміст аспектного вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури дозволяє стверджувати, що основні типи конструкторських умінь учителів-словесників забезпечувати їх аналіз відповідають етапу роботи над організацією навчального процесу - змістово-інформаційному, операційно-діяльнісному, організаційно-методичному.

Отже, система роботи над вивченням образів-персонажів потребує від учителя належного рівня сформованості конструкторських умінь взаємопов'язувати провідну ідею, мету, принципи, напрями відповідної навчально-виховної роботи, зміст, функції, методи, прийоми, види й форми організації навчальної діяльності - спрямовані на розвиток мотивованої потреби комплексного аналізу образів-персонажів у системі художнього твору, обґрунтоване визначення його культурологічних, конкретно-історичних, загальнолюдських, національних, регіональних тощо характеристик, що в цілому сприяє поглибленню рівня літературної освіти учнів, розвитку умінь оперувати здобутими знаннями, особистісному інтелектуальному і творчому їх зростанню, підвищенню ефективності засвоєння ними зарубіжної літератури.

Як переконують дослідження, аспектний аналіз образів-персонажів значною мірою впливає на загальний рівень вивчення художнього твору в цілому, допомагає учням аргументувати свої судження, вмотивовувати оцінку прочитаного, робити власні висновки. І не залежно від того, які традиційні, науково обґрунтовані методи, прийоми, види й форми роботи використовує вчитель, які шляхи аналізу обирає та



комбінує, визначення кожного аспекту в образі-персонажі не тільки допомагає досягти повного, глибокого й усебічного вивчення творів світового письменства, а й увести кожну пам'ятку в історико-культурний контекст, продемонструвати специфіку розвитку літературного процесу, його безперервність, наступність і взаємозв'язок.

### Література

1. Баранов В. Дойти до сути. 70-е годы в литературе. – Горький, Волго-Вятское книжное издательство, 1980. – 271 с.
2. Белянин В. Психолінгвістическіе аспекты художественного текста. – М.: Изд-во МГУ, 1988. - 128 с.
3. Богин Г. Текстовые ключи к инокультурным смыслам // Вісник Київ. держ. лінгв. ун-ту. Сер Філологія. – 1999. – Т.2. - №2. - С. 6-16.
4. Мірошніченко Л. Ф. Методика навчання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. - К.: Вища школа, 2007. - 415 с.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. - К.: Ленвіт, 2000. - 384 с.
6. Сафарян С. Фонові знання - база, що забезпечує поглиблене прочитання твору // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. - 2003. - № 3. - С. 43-44.
7. Снегирева В. В. Овладеет умениями, отвечающими требованиям времени. Структурно-содержательные компоненты программ интегрированного курса литературы // Русская словесность в школах Украины. - 2005.- №6. - С.5-7.

### Резюме

*В статье определены основные типы конструкторских умений учителей организовывать анализ образов-персонажей при изучении курса зарубежной литературы, обоснованы особенности учета разных аспектов в конструировании системы изучения художественного произведения.*

*Ключевые слова: конструкторские умения, образ-персонаж, литературный процесс.*

### Summary

*In the article the basic types of the teachers constructing skills for organizing the analysis of the characteristic images in the process of learning the world literature course are defined; the peculiarities of considering the different aspects of constructing the fiction learning system are grounded.*

*Key words: constructing abilities, literature character, literary process.*

УДК 37. 013.74

І.В.Загородня

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НЕМОВНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

*У статті розглядаються основні принципи та аспекти навчання іноземних мов як немовної спеціальності студентів вищих технічних навчальних закладів України. Зазначені законодавчі документи, що гарантують галузь мовної освіти, а також базові документи, що забезпечують практичну реалізацію цілей навчання іноземних мов. Окреслені основні засоби та методи викладання іноземних мов у сучасних вищих технічних навчальних закладах.*

*Ключові слова: навчання іноземних мов, вищі технічні навчальні заклади, професійна компетентність, мовна підготовка, зміст та методи викладання, іношомовна освіта, навчально-методичний комплекс.*

Вища освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства, а також виступає гарантом індивідуального розвитку, сприяє формуванню інтелектуального, духовного та виробничого потенціалу суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення на мікро- і макроекономічному рівнях повинні гармонійно поєднуватися з модернізацією освіти для того, щоб задовольнити потреби й прагнення людей, особливо молоді, встановити нову систему суспільних цінностей у сфері діяльності як в громадському, так і у приватному секторах.

За роки незалежності на основі Конституції України [254к/96-ВР] [6; 38] визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, здійснюється практичне реформування галузі згідно з Державною національною програмою "Освіта" ("Україна ХХІ століття") [896а-93-п] [2, 3].

Адаптованість системи освіти та професійної підготовки до динамічних змін кон'юнктури попиту та пропозиції на світових ринках праці, забезпечення підготовки робочої сили, професійно-кваліфікаційні

параметри якої відповідають потребам соціально-економічного розвитку суспільства, виступають як визначальні чинники росту конкурентоспроможності людських ресурсів. В умовах формування інноваційного суспільства функціональними особливостями освіти виступає не тільки здатність надавати тим, хто навчається, нагромаджений у попередні роки обсяг знань та навичок, але й підвищувати здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів та методів виробництва, формувати у працівників новаторські здібності, ініціативу та підприємливість.

Інтеграція України у європейській та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Дослідники вказують насамперед на зміну статусу навчальної дисципліни "іноземна мова" з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки "джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування і передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу"[1, 164]. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Однією з найсуттєвіших вимог до професійної компетентності майбутнього фахівця є обов'язкове практичне володіння хоча б однією іноземною мовою, що зумовлюється Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Указами Президента України „Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні”, „Основні напрями реформування вищої освіти” та ін. [ 4, 9].

Що стосується забезпечення навчання та вивчення іноземних мов з боку закону, то згідно Проекту Закону України “Про мови” В. Кириленка: "Україна забезпечує вивчення іноземних мов у закладах освіти, сприяє вдосконаленню знання іноземних мов працівниками підприємств, установ та організацій з метою їх використання у сфері міжнародних відносин та міжнародної кооперації, вільного доступу українського народу до надбань світової культури та науки (ст.4). Вільне володіння українською мовою та належний рівень володіння принаймні однією з мов країн-членів Європейського Союзу є обов'язковою передумовою для отримання диплома про вищу освіту (ст.23). Іспити (тестування, атестацію) на володіння принаймні однією з мов країн-членів Європейського Союзу складають: 1) особи, що працюють або претендують на роботу в представництвах України за кордоном; 2) особи, що працюють на керівних посадах в органах та установах з питань закордонних справ та з питань європейської інтеграції та їх структурних підрозділах або претендують на призначення на ці посади; 3) керівники підприємств, установ та організацій у сфері науки; 4) особи, що претендують на здобуття будь-якого освітньо-кваліфікаційного рівня (ст.24) [ 12, 2].

З метою вдосконалення та систематизації процесу навчання, вивчення та використання іноземних мов громадянами, насамперед молоддю України, уряд прийняв Рекомендацію N R (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи "Про сучасні мови" [13, 4]. Згідно Додатка до Рекомендації N R (98) 6 "Заходи, які потрібно впровадити для вивчення й викладання сучасних мов" уряд гарантує: "...Сприяти широкій багатомовності: 1) заохочуючи на всіх рівнях навчальні програми, в яких використовується гнучкий підхід включаючи модульні курси, а також курси, спрямовані на розвиток часткової обізнаності, і відповідно визнаючи їх у національній кваліфікаційній системі (наприклад, публічні іспити); 2) заохочуючи використання іноземних мов у викладанні немовних предметів (наприклад, історії, географії, математики) та створюючи сприятливі умови для такого викладання. Також згідно Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 25.06.2009 р. (Протокол N 7/7-4): "Визначити, що дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Історія України", "Історія української культури", "Іноземна мова", "Філософія" є нормативними навчальними дисциплінами для всіх напрямів (спеціальностей), за якими здійснюється підготовка бакалаврів ... у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми їх власності та підпорядкування" [14, 1].

Згідно зі "Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу", затвердженої Указом Президента України, поряд із іншими напрямами європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме на цих напрямках. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери [1].

Одним із головних напрямів реформування мовної освіти є вивчення та викладання мов згідно з вимогами Ради Європи, які були розроблені представниками країн-учасників проектів у сфері сучасних мов при Раді Європи ("Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", Відділ сучасних мов, Страсбург, 2001) [3]. Рекомендації Ради Європи слугують головною метою Ради Європи, яка визначена так: "досягти більшої єдності членів європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у галузі культури"[3,8] із дотриманням трьох головних принципів, викладених у передмові до Рекомендацій:

- багатий спадок різних мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту і розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї розмаїтості з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння;

- лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження і дискримінацію;

- держави-члени Ради Європи, приймаючи або розвиваючи національну політику в галузі викладання та вивчення сучасних мов, можуть досягти вимог для подальшої співпраці та координації політики.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання іноземних мов, про зміст комунікативної компетенції знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох учених (М.А.Аріян, Є.М.Верещагін, І.А.Воробйова, Н.І.Гез, М.Б.Євтух, І.О.Зимня, Н.Б.Ішханян, В.Г.Костомаров, О.О.Леонтьєв, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько, В.В.Сафонова, Л.М.Смелякова, Г.Д.Томахін, В.М.Топалова, П.Адлер (P.Adler), Д.Браун (D.Brown), М.Бірам (Byram M.), І.Холл (E.Hall), Р.Ладос (R.Lado) та ін.), а також у немовних та технічних вищих навчальних закладах (Н.Ф.Бориско, Н.Б.Ішханян, С.В.Козак, Т.В.Опанасенко, В.М.Топалова, Т.А.Третякова).

Проблеми англійської підготовки студентів інженерних вузів, аналізуються в науковій літературі такими дослідниками: С. Баррет-Леннард, Т.І. Кошелева, Ф. Малхаузер, Г.С. Попова, М. Раймер, І.А.Соломаха, Б. Стаппенбелт, Г.А. Суміна, О. Талберг, Н.Ю. Ушакова, Р.М.Фелдер, Н.Ю. Хлизова, К.Хейкок, М. Чейз.

Під впливом змін, що відбуваються в суспільстві останнім часом, ситуація в галузі навчання студентів іноземної мови в немовному вузі значно змінилася: рейтинг курсу “Іноземна мова” суттєво підвищився. Орієнтація вузівського курсу на формування у студентів немовних спеціальностей умінь різних видів професійного спілкування з використанням іноземної мови вимагає вирішення цілого ряду питань, що стосуються оптимальної організації процесу навчання згідно сучасних вимог та реальних умов викладання.

Реформування вищої освіти і науки України вимагає перегляду та оновлення цілей, принципів, змісту навчання, методів викладання, форм контролю та критеріїв оцінювання та самооцінювання, засобів навчання як загалом в системі вищої освіти, так і в межах кожної конкретної спеціальності. Так, розвиток професійної досконалості, що забезпечить появу висококваліфікованих фахівців та їх мобільність як на українському, так і міжнародному ринку праці, робить вивчення іноземної мови та культури неодмінним компонентом системи освіти майбутнього фахівця.

Базовими документами, що забезпечують практичну реалізацію кінцевих цілей навчання та впровадження реформи мовної освіти у вищих навчальних закладах, виступають національні програми з навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України. Так створена Типова навчальна програма для викладання англійської мови професійного спрямування “National ESP Curriculum for Universities” [11], що є спільною ініціативою Міністерства освіти та науки України та Британської Ради в Україні. Вона базується на рекомендаціях Ради Європи та передбачає розроблення навчальних модулів, які відповідатимуть вимогам національної кредитно-модульної системи. Програма має на меті формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища.

Навчальна дисципліна „Іноземна мова для професійного спілкування” вищих немовних закладів освіти є однією з ланок професійного навчання, яка забезпечує формування адаптації студентів до професійної діяльності. Рекомендована Типова програма з англійської мови для спеціальних цілей (2005) передбачає формування у студентів вищих навчальних закладів професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Мовна поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетенції (мовленнєвих умінь та мовних знань), соціокультурної та професійної комунікативної [11, 25].

Викладання іноземної мови для нефілологічних спеціальностей значною мірою відрізняється від викладання іноземної мови як профільюючого предмету. У цьому випадку здійснюється викладання іноземної мови як мови професійного спілкування, що поєднує в собі знання мови та профільюючого фаху. Для успішної діяльності майбутній менеджер повинен оволодіти навичками та вміннями спілкування іноземною мовою, знаннями національних особливостей цільової культури та міжкультурних відмінностей, що можуть привести до непорозуміння та конфронтації, оволодіти стратегіями вирішення таких ситуацій. Предмет „Іноземна мова” повинен перейти з розряду „додаткових дисциплін” до переліку обов’язкових, таких, що супроводжують вивчення основного фаху, та роблять професійне спілкування засобами іноземної мови на міжнародній арені не лише можливим, а й успішним.

Ціль навчання іноземній мові майбутніх спеціалістів повинна максимально зближати основний фах з використанням іноземної мови, тому для немовних вищих навчальних закладів основною метою навчання іноземній мові є розвиток насамперед професійно орієнтованої комунікативної компетенції.

Необхідно також зазначити, що для навчання іноземній мові у немовних вищих навчальних закладах вихідною умовою є майбутня професійна діяльність спеціаліста, а для процесу навчання іноземній мові за таких умов основну роль повинна відігравати діяльність засобами іноземної мови у навчально-професійних та професійних ситуаціях. Тобто, психологічний принцип в методиці навчання іноземній мові, принцип

діяльнісного підходу, що був закладений у роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонт'єва, С.Л. Рубінштейна та інших, який у поєднанні з комунікативним підходом реалізується в особистісно-діяльнісному підході І.О. Зимньої, є провідним.

Таким чином, кінцева мета повинна відповідати окресленим уявленням студентів про їх майбутню професійну діяльність (предметність діяльності), стимулювати відповідними заходами потребу студентів у вивченні іноземної мови (мотивованість діяльності), приводити у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою студента (цілеполягання діяльності), а також актуальне усвідомлення необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентноспроможною та успішною людиною (усвідомленість діяльності). Отже, студент розглядається як діяльнісна особистість, яка за певних обставин повинна вміти вирішувати як загальнокультурні, так і професійні завдання засобами іноземної мови.

Курс викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі продовжує шкільний, тому навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах має забезпечити наступність у мовній підготовці студентів. І на цьому етапі важливо продовжити, але на більш високому якісному рівні, формування комунікативних умінь, що передбачає оволодіння мовними засобами і навичками оперування ними в процесі говоріння, аудіювання, читання та письма, а також освоєння соціокультурних знань і вмінь, тобто студент повинен набути знання й уміння, необхідні для морального самовизначення, творчості в соціальній і професійній сфері. У зв'язку з цим необхідно приділити пильну увагу відбору змісту та методів викладання іноземної мови з урахуванням специфіки навчального закладу, передбачивши можливість їх періодичної коригування, а також освітніх технологій та форм взаємодії викладача і учнів в процесі навчання.

Поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику, фахівцям технічного спрямування необхідні уміння та навички професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки, а також уміння користуватися іноземною мовою у телекомунікаційних мережах. Ведення спонтанної бесіди на професійні теми з носіями мови усно чи письмово передбачає високий рівень активного володіння іноземною мовою, максимально наближений до рівня володіння носієм мови. Такий рівень володіння мовою вимагає від фахівців не просто знання та розуміння закономірностей побудови форми іншомовного висловлювання але й глибоке розуміння іншомовної культури та реалій [5;52].

В процесі вивчення іноземної мови студентам доводиться виконувати різноманітні види робіт з оригінальною літературою зі спеціальності, а саме: розуміти зміст, вміти отримати необхідну інформацію, перекласти або реферувати необхідний матеріал, мати навички діалогічного мовлення а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і непідготовленого висловлювання, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах певної спеціалізації. Вони також повинні володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки; знати особливості культури країни, мовою якої написано оригінал; використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі; вміти стисло та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами; володіти комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування та передачі інформації.

Одним із важливих питань з проблеми професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців технічних спеціальностей залишається також питання спеціалізації в мові, тематики та змісту матеріалу в їх зв'язку з профільюючими дисциплінами. На думку фахівців, існує необхідність раннього включення в курс предмета „Іноземна мова” матеріалу для читання, аудіювання та усного мовлення, безпосередньо пов'язаного з майбутньою спеціалізацією. Це дозволить з самого початку вивчати певну „підмову” певної області науки чи техніки. Фахівці вважають, що в даному випадку такий підхід до викладання професійно спрямованої іноземної мови в вищих технічних навчальних закладах має значні переваги, оскільки процес вивчення іноземної мови наближається до навчання профільюючим предметам [10, 278].

Освітній процес, як і всяка система, є функціональним та ціленаправленим, що, з одного боку, підкреслює необхідність відображення нової освітньої парадигми – культуровідповідної і перехід від "навчання" до "освіти", який пов'язаний зі зміною мети та змісту іншомовного освіти: метою освіти стає індивідуальність суб'єкта навчання, у формування особистості якого вносить свій внесок іншомовна освіта, а змістом стає в цьому випадку іншомовна культура. З іншого боку, ті ж фактори визначають значимість вузівських навчально-методичних комплексів, що відображають як актуальні методологічні принципи іншомовного освіти, так і специфіку навчання в конкретному типі вищого навчального закладу. Навчально-методичний комплекс цілеспрямовано створює навчальні можливості для студентів. Він спирається на реальний досвід. Особлива увага приділяється відповідності змісту навчально-методичного комплексу державній освітній системі, ефективності матеріалів для розвитку компетентності студентів, придатності навчально-методичного комплексу для формування комунікативної компетенції, що включає культурний компонент, ефективним прийомом викладання предмету і центрування на інтересах суб'єкта навчання, тобто застосування загальнометодологічних принципів розробки актуальних навчально-методичних матеріалів.

Засобом оптимізації та індивідуалізації безперервної мовної освіти, підвищення ефективності керування навчальним процесом у конкретних навчальних закладах є створення програм і навчально-методичного забезпечення. В умовах обмеженої кількості навчальних годин з дисципліни "Іноземна мова" для студентів немовних вищих навчальних закладів реальне поглиблення знань, умінь і навичок по предмету забезпечується за рахунок розробки та впровадження навчально-методичних комплексів, що враховують дійсні потреби навчання та суб'єктів навчання для їх подальшої академічної діяльності та професійної кар'єри. У відповідності з сучасною концепцією мовної освіти студентів технічних університетів вузівські навчально-методичні комплекси повинні відображати конкретні умови вивчення іноземної мови в тому чи іншому вищому навчальному закладі, а саме адресата та його потреби, цілі і завдання курсу іноземної мови в даному типі університету. На цій основі створюється структурна модель курсу, формується зміст курсу, визначаються базові принципи навчального взаємодії викладача та студента, типологія навчальних завдань, розробляється зміст і форми поточного, проміжного та підсумкового контролю.

У навчально-методичному комплексі повинні бути гідно представлені мова і культура країни, мова якої вивчається, але разом з тим відображені особливості вітчизняної культури, освітні та виховні завдання вітчизняної освітньої політики. Відображаючи нові тенденції у викладанні іноземної мови, вузівські навчально-методичні комплекси безсумнівно повинні містити елементи традиційної школи, в якій мова вивчається глибоко і ґрунтовно, послідовно розвиває навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності в контексті діалогу культур [7,38].

Як засвідчив аналіз відповідних документів, в даний час в немовних навчальних закладах активно розробляються навчально-методичні комплекси та програми з іноземної мови, що охоплюють весь курс навчання відповідно до специфіки конкретної спеціальності та з урахуванням наявних матеріально-технічних засобів навчання. У них сформульовані цілі та завдання, а також конкретні вміння та мовні навички з усіх видів мовленнєвої діяльності, які повинні бути сформовані у студентів за період навчання у відповідності з необхідним рівнем володіння іноземною мовою. При створенні навчально-методичних комплексів важливе значення набуває не тільки зміст, але й засоби навчання, а також способи подачі навчального матеріалу і принципи організації навчальної діяльності студентів. Під час укладання самого змісту навчально-методичного комплексу необхідно враховувати такі параметри як варіативність, наступність, внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки.

Підручники, різноманітні наочні посібники, аудіо-та відеоматеріали, комп'ютерні та технічні засоби, що використовуються в навчально-методичному комплексі, дозволяють моделювати іншомовне середовище і стимулювати до спілкування іноземною мовою. Традиційні навчальні матеріали підкріплюють електронними курсами або підручниками, мультимедійними навчальними програмами. Електронні підручники, практикуми, мультимедійні навчальні програми можна використовувати не тільки для роботи над мовним матеріалом, але й для розвитку основних видів мовленнєвої діяльності. Вони також дають можливість здійснювати поточний, текстовий і підсумковий контроль рівня мовної підготовки студентів. Мультимедійні носії можна використовувати для роботи як безпосередньо на занятті, так і вдома. Таким чином, посилюються ефективність і продуктивність вивчення іноземної мови, при цьому використовуються адекватні прийоми і технології навчання, змінюється питома вага окремих видів роботи і прийомів навчальної діяльності. Комплексне використання матеріально-технічних засобів, закладених у навчально-методичний комплекс, дає можливість переходити від навчальної діяльності до виконання самостійних творчих завдань, тематика яких визначається темами, що вивчаються в рамках навчально-методичного комплексу. До таких завдань можна віднести організацію і проведення тематичних конференцій і свят, конкурсів, підготовку доповідей на студентську наукову конференцію, рефератів, проектну діяльність. Всі вони націлені на розвиток самостійності та творчості студентів, дозволяють підвищити практичну спрямованість навчання, дають можливість поєднувати індивідуальні, парні та групові види роботи, значно підвищують рівень володіння мовним матеріалом і внутрішню мотивацію.

В сучасних умовах для досягнення мети сприяти підвищенню якості мовної підготовки фахівців немовних вузів та практичної реалізації методологічних принципів організації методичного забезпечення навчального процесу з іноземної мови в технічному вузі найефективнішим є використання навчально-методичних комплексів, які включають: навчальні програми; робочі програми; методичні рекомендації з курсу; навчальні посібники, навчальні практикуми, навчально-методичні матеріали по розділам курсу; методичні вказівки по самостійній роботі студентів; методичні матеріали із завданнями та вправами для реалізації мовних (фонетичних, лексичних, граматичних), мовленнєвих, комунікативних завдань; методичні матеріали з різних видів читання; оціночні засоби (контрольні роботи і тести, екзаменаційний матеріал); наочні та демонстраційні матеріали (карти, таблиці, плакати, малюнки, схеми, фотографії, слайди, аудіозаписи, відеофільми, CD, ресурси Інтернет); лабораторні роботи та завдання до аудіо-та відеоматеріали. При цьому викладачі намагаються дотримуватись комплексного навчання іноземній мові з використанням підручників традиційного напрямку для гуманітарних факультетів технічних університетів, граматичних довідників і лексико-граматичних розробок, можливостей електронних підручників, мережових

комп'ютерних технологій, а також спеціалізованих посібників, створених викладачами іноземних мов, що охоплюють коло тем і проблем, що мають безпосереднє відношення до спеціалізацій та профілю вищого навчального закладу. Вони в значній мірі розширюють кругозір і комунікативну компетентність, мовні та професійні знання студентів. Крім того, посібники містять проблемні завдання і завдання пізнавально-пошукового, комунікативно-орієнтованого і комунікативного характеру, які поряд з оригінальними навчальними матеріалами мотивують і націлюють студентів на успішні результати.

Важливим методичним принципом, що лежить в основі зазначених навчально-методичних комплексів, є орієнтація на посилення автономії (самостійності) студентів, які виступають в якості активних суб'єктів навчальної діяльності. Це досягається за рахунок чіткого планування та організації аудиторної та самостійної роботи студентів, шляхом використання творчих завдань, визначених форм і методів роботи, а також завдяки докладним методичним рекомендаціям по курсу, методичним вказівкам по самостійній роботі студентів у різних видах і формах самостійної роботи студентів по кожній з іноземних мов, що вивчаються, методичним вказівкам і рекомендаціям з окремих тем, видами та формами завдань.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів, затверджена Міністерством освіти і науки України, визначає мету навчання іноземної мови для професійного спілкування як формування необхідної комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами, оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела [11].

Беручи до уваги вищезгадане, можна зробити висновок про те, що основним завданням навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах немовного профілю на сучасному етапі є "...навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях" [8,241] і використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки "ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмій до реальних умов їх практичного застосування" [8;243]. Також необхідним є створення методики навчання іноземної мови, яка включала б традиційні методи навчання іноземної мови в поєднанні з новими інформаційними та телекомунікаційними технологіями, що надають можливість забезпечити студентів актуальними оригінальними текстами та інформацією, що найповніше відповідають їх спеціалізації. Така методика, що задовольняє усім вимогам сучасної професійної освіти, сьогодні є можливою за умов створення та використання технологічного навчального середовища на базі вищих учбових закладів України.

### Література

- 1.Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1998. – 21с.
2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття" // Освіта, 1993 р., №44-46, грудень.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 4.Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – С. 9.
- 5.Коломієць С.С. Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними партнерами / на матеріалі англійської мови/: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1993. – 162 с.
- 6.Конституція України. – К.: Велес, 2006. –38 с.
- 7.Мусницкая, Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза [Текст] / Е.В. Мусницкая // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000.
- 8.Насонова Н.А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови / Н.А. Насонова // Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів наук.-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р. В 2-х томах. Том 2. – Вінниця: Універсам – Вінниця, 2002. - С.241-243.
- 9.Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. Проект //Освіта.– 2001. – 24-31 жовтня. – С.1-5.
10. Попко І.А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: Зб. наукових статей учасників всеукр. наук.-практ. конф., Київ. – 2003. – С. 278-294.
11. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
12. Проект Закону України "Про мови" народного депутата України В. Кириленка від 07.12.2006 р.
13. Рекомендація N R (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи "Про сучасні мови" від 17 березня 1998 р.
14. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 25.06.2009 р. (Протокол N 7/7-4).

15. Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Jack Lohman, Howard Rollins, Joseph Hoey J. Defining, developing and assessing global competence in engineers.

### Резюме

*В статье рассматриваются основные принципы и аспекты обучения иностранным языкам как неязыковой специальности студентов высших технических учебных заведений Украины. Указаны законодательные документы, которые гарантируют область языкового образования, а также базовые документы, которые обеспечивают практическую реализацию целей обучения иностранным языкам. Обозначены основные способы и методы преподавания иностранных языков в современных высших технических учебных заведениях Украины.*

*Ключевые слова: обучения иностранным языкам, высшие технические учебные заведения, профессиональная компетентность, языковая подготовка, содержание и методы преподавания, иноязычное обучение, учебно-методический комплекс.*

### Summary

*The article deals with the main principles and some aspects of the foreign languages teaching of the students of the Ukrainian technical higher educational establishments. The law documents maintaining the field of the language education and some core documents guaranteeing the practical realization of the languages teaching aims are suggested. The main means and methods of teaching used in modern technical universities of Ukraine are described.*

*Key words: foreign languages teaching, technical higher educational establishments, professional competence, language education, contents and methods of education, complex of textbooks and methodical equipment.*

УДК 37. 013. 42

Р.В. Малиношевський

### "ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ" В ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЯХ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

*У статті автор аналізує педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського на предмет вирішення ним проблеми взаємозв'язку в системі "людина – соціальне середовище". Піднімається питання стосовно механізму розбудови В.О. Сухомлинським специфічного виду середовища – виховного середовища.*

*Ключові слова: педагогічна система В.О. Сухомлинського, процес виховання, процес становлення особистості.*

Проблема розуміння та інтерпретації людської сутності не одне століття хвилює мислителів. Починаючи з античних філософів, спостерігається еволюційний розвиток антропологічної проблематики. Взагалі, вся історія філософії – це своєрідна відповідь на питання: що є людина? З розвитком науки як пізнавальної сфери людської діяльності питання сутності людського буття не припинило свого існування. Більше того, невпинна диференціація наукових галузей все більше збагачує думку про специфічність людської екзистенції. Однак складним щодо вирішення залишається питання емпіричного втілення таких теоретичних здобутків, особливо у сфері виховання підростаючого покоління.

Падіння останніх оплотів та відгуків тоталітарної епохи по-новому ставить акценти на питання світоглядного характеру. Відбулася світоглядна переорієнтація – від намагання конструювати уніфіковану людину, дегуманізовану та позбавлену індивідуальної специфіки та самодостатності, яка була б зручним елементом державницького механізму до розуміння людини як цінності самої по собі.

Нині ж вектор змістився в бік людини як самодостатнього цілого, як основної та визначальної цінності. З огляду на такі світоглядні трансформаційні процеси постає необхідність у конструюванні нових наукових підходів, покликаних висвітлити незвідані шляхи розвитку людини у інформаційному суспільстві, а також врахування у цьому процесі кращих надбань минулого досвіду.

Це обумовлює вихід на якісно новий щабель освітньо-виховної системи України, що в свою чергу означає не лише долучення до європейського інформаційно-освітнього простору, а й проведення аналітичних досліджень кращих надбань української науки. Така наукова рефлексія педагогічних систем не проста забаганка, вона доцільна в силу того, що, і тут доцільно послатися на визначного українського педагога В.О. Сухомлинського, "без глибокого аналізу того, що створено й досягнуто в минулому, без постійного осмислення теоретичної спадщини немислима науково-дослідна робота взагалі, в дослідженні ж

проблеми виховання всебічно розвиненої особистості ігнорування історичного аспекту привело б до дилетанства" [2, с.62].

Педагогічне осмислення інтелектуального спадку в ракурсі проблеми формування особистості має місце в соціально-педагогічному дискурсі. Насамперед, важливого значення набуває питання входження дитини в соціум, а отже і взаємозв'язку людина-соціальне середовище, і відповідно формуючого впливу виховного ресурсу соціального середовища на дитину. У такому контексті актуальним є осмислення даного питання на прикладі педагогічної системи В.О. Сухомлинського як гуманістичної концепції, в рамках якої частково відбувся методологічний поворот з позицій діалектичного матеріалізму в русло філософсько-антропологічного підходу у вихованні дитини.

Однак перш ніж розглянути питання становлення особистості, а головне механізм подолання колізії в системі людина-середовище, презентованої у спадщині В.О. Сухомлинського, спробуємо продемонструвати еволюцію поглядів стосовно людського буття в радянській педагогіці.

Аналіз наукових праць переконливо доводить, що у залежності від методологічної позиції дослідника по-різному відбувається конструювання наукової картини світу. Інакше кажучи, методологічна позиція науковця обумовлює його гносеологічні підходи у вирішенні конкретно даної проблематики. Зокрема, тема "людина-середовище" має декілька варіантів вирішення, які відрізняються принциповою позицією дослідника щодо розуміння буття людини, а звідси беруть витоки і спроби конкретного втілення в реальність своїх поглядів, які в свою чергу, відображаються на уявленнях науковця, наприклад, щодо механізму виховного впливу середовища на людину, і такі уявлення віддзеркалюються і у його моделі виховної системи.

Так, у радянській педагогіці розробники проблеми взаємозв'язку людини та соціального середовища орієнтувались на принцип соціального детермінізму [5, 34]. А, відповідно, уявлення стосовно кількісної частки такої детермінації у процесі людського становлення, а також уявлення про сутність людини, в свою чергу, обумовили і появу декількох варіантів вирішення системної взаємодії.

Наприклад, перший варіант знайшов своє вираження в досить таки оригінальних поглядах таких науковців, як С.С. Моложавий, А.Б. Залкінд, В.Н. Шульгін, Н.В. Крупеніна та ін. У їхніх працях особливо не диференціювались людська екзистенція та існування тварини, тобто у них якісні відмінності сутності людини від характеристик іншої істоти не брались до уваги. А це, в свою чергу, призвело до поглядів, в яких сенс зв'язку людина та середовище полягає в здобутті системної рівноваги. Іншими словами, соціальне середовище позиціонувалося як джерело стимулів, котрі впливають на дитину. Відповідно, чим більша потужність впливу, його багатоманітна та темпоральна тривалість, тим швидше відбувається розвиток індивідуальної свідомості та поведінки. Себто, в межах такої парадигми відбулася редукція виховання до організації дитячої екзистенції в певних умовах, піддавання її впливам різних середовищ. Власне, звідси бере витоки теорія відмирання школи [1, с.114].

Однак для такої позиції характерна внутрішня суперечливість, яка полягає в обмеженості наукових уявлень відповідно до внутрішнього світу дитини, механізму засвоєння нею соціального досвіду. Такий парадокс обумовлений саме статусом особистості, яка постає як пряма похідна зовнішніх стимулів. Тут явно відбулась своєрідна реінкарнація Локівської ідеї *tabula rassa*.

Отже, питання зв'язку людини та середовища В.Н. Шульгіним, Н.В. Крупеніною та ін. було актуалізовано та подано на науковий розсуд. Проте внутрішньо властиві протиріччя, слабке теоретичне та методологічне вирішення поставленої проблеми закономірно обумовило шквал конструктивної критики.

Як результат такої критики, наприкінці 20-х років ХХ століття з'являється наступна наукова позиція. Як і в попередньому, в основі даного підходу також лежить принцип соціальної детермінації, але змінюється роль самої людини. "У працях П.П. Блонського, С.Т. Шацького, Л.С. Виготського, написаних в цей період, особлива увага надається особистісному фактору в засвоєнні соціального досвіду" [5, с.35]. Людина тут вже не просто зліпок навколишньої реальності. Важливого значення в інтеріоризації знань, навичок та вмінь набуває мотиваційне ядро особистості. А це, в свою чергу, веде до заперечення нівеляції ролі школи як виховного фактору. Відповідно відкидаються будь-які утопічні ідеї розчинення її у соціумі. Школа починає позиціонуватись як центр виховання та організації життя дітей.

Теорія засвоєння соціального досвіду виявилась також досить суперечливою. Ця суперечливість, як не дивно, виявилась на рівні розуміння сенсу зв'язку людина – середовище, оскільки тут спостерігається певне протиставлення. "Середовищні впливи, котрі розглядаються авторами як соціальні, протиставлялись біологічним структурам особистості" [5, с.35]. Відповідно, зовнішнє виступало соціальним, а отже і вищим, на противагу біологічному, внутрішньому, нижчому. Такий собі дуалізм.

Постає питання, чи можна розривати систему "людина – середовище"? Наскільки правомірна така бінарна позиція?

Недаремно, відомий філософ ХХ століття Х. Ортега-і-Гассет, розмірковуючи над питанням щодо людської сутності, наголосив на тому факті, що людина є онтологічним кентавром. Маючи на увазі, що в людині органічним чином та нерозривно поєднані як природні, так і культурні фактори.



Вищезгадана теза дає підстави для виокремлення третьої позиції, згідно з якою соціальне середовище не може розглядатися безвідносно до внутрішніх умов розвитку особистості, а виключно у зв'язку з її мотиваціями, спрямуваннями, установками, інтересами, потребами. Стає очевидно, що будь-які максимально сприятливі умови життєдіяльності самі по собі не приведуть до формування суспільно необхідної людини. Це жодним чином не відбудеться без наявності сформованої активної позиції особистості, системи її відносин до зовнішніх викликів. Позаяк внутрішні умови не є механічною калькою зовнішніх впливів.

А це дає підстави вести мову про автономію особистості, про відсутність фатальної обумовленості її розвитку. Вже середовище не виступає провідним та визначальним фактором становлення соціального суб'єкту, а веде до розуміння ролі цілеспрямованих впливів на процес входження суб'єкта в соціум.

До третьої моделі відноситься педагогічна система В.О. Сухомлинського, котра народилася в лоні тоталітаризму, проте на кілька десятиліть випередила свій час. Випередження простежується перш за все в невласивому для тогочасної педагогіки гуманістичному та антропологічному принципі, який актуалізувався в тезі: "Що Людина – найвища цінність, що дух людський безсмертний, що у величі, повноті, моральному багатстві життя полягає мета, до котрої справжня людина прагне все життя" [4, с. 154].

У працях В.О. Сухомлинського людина вже постає не як деіндивідуалізований об'єкт, не як "гвинтик" державницького механізму. Людська сутність возвеличується як цінність сама по собі, як початкова та кінцева мета процесу виховання. І тому завдання вихователя вже не зводиться до здійснення організаційно-механістичного впливу на дитину, а полягає в намаганні допомогти дитині вибудувати та усвідомити свою самість. Фундаментальна мета, котра утверджує людську самоцінність, обумовлює гносеологічний підхід педагога і науковця та його механізм розбудови ефективного впливу на дитину.

В.О. Сухомлинський підкреслює, що дитина в жодному разі не відкривається педагогові як *tabula rasa*, що педагог не ліпить з неї громадянина за певним статичним та незмінним шаблоном, не творить уніфіковану істоту. Ідеалом виховання у визначного педагога виступає всебічно розвинена особистість, яка сама відіграє не останню роль у процесі виховання. Отже, процес виховання людини "не означає, що кожна людина тільки кимсь виховується. Активність прагнення особистості до ідеалу необхідна умова" [2, с.74].

Наведена теза переконує, що людина у педагогічних ідеях В.О. Сухомлинського позиціонується як активний суб'єкт соціального буття. Тобто, це вже не аморфний об'єкт на зразок людини, презентованої у Шульгіна та ін. Саме активність соціального суб'єкту дає підстави вести мову про можливість розбудови діяльнійшої взаємодії людини з навколишнім середовищем. І саме категорія взаємодії є тією логічною ланкою, котра унеможлиблює дихотомію і утверджує взаємообумовлений вплив в межах системи людина-середовище.

Відповідно, ідея такої постановки питання дала підстави стверджувати, що здійснює акт пізнання навколишнього світу, але й своїм розумом, своїми здібностями та потенціями творчо освоює та використовує природні сили. Причому важливо, що така гносеологічна діяльність відбувається на основі певних світоглядних позицій, певних переконань, котрі формуються в процесі життєдіяльності.

З огляду на це педагог виокремлює два основних джерела виховання дитини. Першим джерелом виступає цілеспрямована та організована виховна робота, яка реалізується в межах школи та під її егідою. Однак є й інший не менш потужний фактор впливу, який відіграє дуже важливу роль у вихованні – це "складні відношення, котрі оточують дитину. Вони виступають для неї середовищем, яке дає наочні уроки, котрі розкривають зміст моральних понять" [3, с.317]. На даному факті педагог акцентує особливу увагу, оскільки таке стихійне джерело неможливо проігнорувати в силу потужності його впливу. Потужність такого латентного впливу вирізняється в першу чергу тим, що він некритично сприймається, обминаючи ціннісно-нормативний фільтр, відкладаючись у підсвідомості, а, отже, впливає на духовний світ дитини. Небезпека полягає в тому, що чим більше суперечливої інформації зберігається у свідомості та підсвідомості, тим менша раціональна та моральна відповідальність за свої вчинки.

Отже, "чим різкіший дисонанс між передбаченими, розрахованими способами виховання і способами непередбаченими, котрі є середовищем для формування суспільних інстинктів людини, тим важче виховувати" [2, с.319]. Таким чином, В.О. Сухомлинський не просто констатує факт суспільної необхідності у вихованні гармонійної особистості та наявності латентних впливів поряд з цілеспрямованим вихованням. Науковець рефлексує над психологічним механізмом інтеріоризації знання, намагається подолати колізію наслідків функціонування спрямованих та стихійних факторів виховання.

В результаті такої рефлексивної діяльності педагог доходить висновку про необхідність поєднання, акумуляції та спрямування в одному інформаційному джерелі цих факторів виховання. Він передбачає, що саме така синтезуюча дія дасть змогу подолати ціннісний дисонанс, матиме взаємодоповнюючий ефект, а, отже, виведе ефективність виховного процесу на якісно новий рівень. Відповідно, такий синтез мусить дати нову якість, що окреслюється в наступному: "Гармонія першого та другого джерела виховання вимагає, щоб активна діяльність вихованців спрямовувалась на створення обставин, створення середовища, котрі б посилювали дії розрахованих, передбачених способів виховання" [3, 320].

Вже на рівні цієї тези обстоюється ідея щодо створення специфічного типу середовища, яке створюється виключно задля ефективного виховання. Звичайно, така ідея не є абсолютно новою. Засновки такого міркування можна простежити у вже згаданого С.Т. Шацького, який користувався поняттям "виховне середовище", а також у Я. Корчака, котрий виокремив типи виховного середовища.

Проте ніде до В.О. Сухомлинського ще не йшла мова про дитину як співучасника, як рівного партнера. А зазначена рівність вимагає нової переорганізації виховного процесу на паритетних засадах. Між всіма суб'єктами необхідна діалогічна інтеракція. Взагалі люди не просто існують поряд один одного і здійснюють вплив одне на одного, вони в першу чергу діють на основі співбуття. Це передбачає взаємодосконалення та взаєморозвиток, тобто кожен в результаті діалогу з собою, з іншим, з універсумом вибудовує свою самість. А таке співбуття вчителя та вихованця, а, отже, і процес становлення особистості, в свою чергу "невіддільний від складного механізму шкільного навчання, керівної ролі школи, педагога у створенні того, що ми називаємо – виховним середовищем" [2, с.65].

Перше, що входить у структурний комплекс виховного середовища у В.О. Сухомлинського, це – сім'я. Позаяк сім'я виступає не лише найближчим мікросередовищем дитини і соціальним виховним інститутом. Однак цінності й норми, котрі функціонують в межах сімейного середовища, не завжди сприймаються критично. Тобто, соціальний суб'єкт в межах конкретного сімейного середовища нове знання практично не піддає акту рефлексії, що, в свою чергу, означає відсутність такої вимоги, на якій наголошував ще Р. Декарт, як сумнів. Іншими словами, в рамках сімейного середовища можливе закріплення асоціальних норм, а, отже, це може привести до деформації системи знань і до асоціального рецидиву.

В.О. Сухомлинський наголошує, "що всі шкільні проблеми мусять знаходити продовження в сім'ї, всі складності, котрі виникають у процесі виховання, своїм корінням входять в сім'ю, всебічний розвиток особистості залежить від того, якими людьми відкриваються перед дитиною батько та мати, як пізнаються людські стосунки та суспільне середовище на прикладі батьків" [2, с. 93]. Саме тому в його педагогічних ідеях особлива роль відводиться системі заходів по підвищенню педагогічної культури батьків. А це, в свою чергу, є не що інше, як прямий факт педагогізації соціального середовища. Педагог розумів, що підвищення рівня педагогічної культури батьків певним чином призведе і до змін в інших мікросередовищах, до зміни характеру соціальних стосунків навіть в межах вулиці. Такий механізм набагато тонший та ефективніший, ніж командно-адміністративні спроби тотального використання виховних ресурсів. У цьому розкривається намагання В.О. Сухомлинського зробити весь соціум ідейним співучасником виховання і спроба розпочати "рух в одному напрямі". Проте така одновекторна спрямованість в жодному разі не була спробою загнати людину в прокрустове ложе аксіологічних вимог. Це є об'єктивним висновком наполегливої рефлексивної діяльності, котрий полягає в зусиллі добитись взаємодоповнюючого ефекту. Інакше кажучи, важливо, щоб ті максими, які презентуються в межах школи, знаходили своє операційне підтвердження в соціумі "Навколишня дійсність повинна бути критерієм істинності тих моральнісних принципів, які утверджуються в свідомості особистості" [4, с.66].

Однак, основна колізія полягає в методологічних та, головне, світоглядних засадах, на основі яких відбувається діалогічна взаємодія школи(як методологічного) центру, сім'ї, колективу, вулиці, суспільства, та взагалі всіх суб'єктів виховання. "Розвиток можливий там, де два вихователя – школа та сім'я – не тільки діють заодно, ставлячи перед дітьми одні вимоги, але виступають однодумцями, поділяють одні переконання, завжди виходять з одних й тих принципів, не допускають розходження ні в цілях, ні в процесі, ні в засобах виховання" [2, 93]. Отже, необхідною умовою, фундаментом, не лише для функціонування школи та сім'ї, але й для інших соціальних виховних інститутів, має бути об'єднуюча чинна мета, яка буде дієвою у суспільстві, навколо якої стає можлива системна інтеграція та акумуляція іманентних виховних ресурсів соціального середовища.

Питання лише в тому, яка це мета, як інтегрувати навколо неї сучасне українське суспільство?

Таким чином, у процесі наукової генези ідеї використання виховних ресурсів соціального середовища виокремилось декілька груп ідей, котрі різняться як за механізмом втілення основоположного методологічного принципу – соціального детермінізму, так і за аксіологічними вимірами. Зокрема, було усвідомлено, що, починаючи виключно з педагогічної діяльності В.О. Сухомлинського, можна вести мову про розуміння людини як найвищої суспільної цінності. Що в свою ж чергу обумовило зміну типу виховної діяльності, тобто привело до парадигмального повороту. А точніше, призвело до теоретичного обґрунтування В.О. Сухомлинським необхідності конструювання нового типу середовища, де людські зв'язки будуть ґрунтуватися на особистісному співбутті та ціннісному визнанні. Таким специфічним діалогічним видом середовища повинно стати виховне середовище.

Закономірно, що для подальшої теоретичної рефлексії поняття "виховне середовище" та можливості його емпіричного втілення необхідно в майбутньому з'ясувати, на яких соціально-педагогічних засадах формується цілісне виховне середовище дитини, зокрема, на прикладі творчості В.О. Сухомлинського.

### Література

1. Геллерштейн Л.С. Проблема соотношения биологического и социального в советской педагогике (20-е гг.) // Советская педагогика. – 1981. – №6. – С. 109 – 115.
2. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Сухомлинский В.А. Избр., произвед., в 5т. – Т.1. – К.: "Радянська школа", 1979г.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Сухомлинский В.А. Избр., произвед., в 5т. – Т.3. – К.: "Радянська школа", 1979г.
4. Сухомлинский В.А. Формирование коммунистических убеждений молодого поколения // Сухомлинский В.А. Избр., произвед., в 5т. – Т.2. – К.: "Радянська школа", 1979г.
5. Фрадкин Ф.А. Проблема "личность и среда" в истории советской педагогической науки / Ф.А. Фрадкин // Учебно-воспитательный коллектив и его среда воспитания. – Свердловск: УрГУ, 1980. – С. 34-41.

### Резюме

*В статье анализируется педагогическое наследие В.О. Сухомлинского на предмет решения им проблемы взаимосвязи в системе "человек – социальная среда". Затрагивается вопрос относительно механизма конструирования В.О. Сухомлинским специфического вида среды – воспитательной среды.*

*Ключевые слова: педагогическая система В.О. Сухомлинского, процесс воспитания, процесс становления личности.*

### Summary

*The author analyses the pedagogical heritage of V.O. Sukhomlynskiy as for solving the problem of interrelation in the system "man – social environment". The question of V.O. Sukhomlynskiy mechanism of constructing the specific type of environment – educative environment is touched upon.*

*Key words: pedagogical system V. Sukhomlynskiy, process of education, personality development.*

УДК 37.015.3

Н.М. Ільїна

### ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ТА ВРАХУВАННЯ ЇХ УЧИТЕЛЕМ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ СПАДЩИНИ І.О.СИНІЦІ)

*У статті висвітлюються індивідуально-типологічні особливості писемного мовлення учнів підліткового віку, досліджені І.О. Синицею, та психолого-педагогічні рекомендації для оптимізації розвитку їх мовлення.*

*Ключові слова: психологія мовлення, писемне мовлення, стилістичні труднощі.*

Традиційно українська школа орієнтована на гуманний педагогічний процес, одним з компонентів якого є врахування індивідуальних особливостей і можливостей школяра. У школі індивідуальний підхід, на жаль, переважно декларується, на що слушно вказував І.О.Синиця, розглядаючи його в контексті засвоєння учнями писемного мовлення: "Коли б учителі краще знали індивідуальні особливості писемного мовлення своїх учнів, коли б вони розвивали ці особливості, а не намагалися всіляко нівелювати їх, то наші учні набагато краще і точніше висловлювали б свої думки, уникали б штампованих виразів, стандартних синтаксичних конструкцій і не заповнювали б ними сторінки своїх письмових творів" [3, с.227].

Сучасна наука накопичила значний масив психологічної інформації з проблеми мовлення, який у сучасній школі практично не використовується. Це зумовлено, по-перше, тим, що в підручниках з педагогічної і вікової психології відображена інформація переважно констатуючого характеру щодо психологічних особливостей мовлення на кожному етапі онтогенезу і надто узагальнено, що унеможливило її глибоке вивчення і компетентне застосування у майбутній професійній діяльності вчителя-словесника. По-друге, у педагогічних ВНЗ тема "Мовлення" вивчається в контексті пізнавальних процесів. Через обмежену кількість годин вона подається оглядово, що також сприяє поверховому її засвоєнню студентами. По-третє, вчителі-словесники практично не знайомі із психологічною спадщиною як попередніх поколінь дослідників, так і з сучасними науковими розробками з проблеми мовлення. Тому, маючи в своєму розпорядженні потужний науковий арсенал, вчителі-словесники здебільшого не використовують його, що є однією з основних причин проблеми грамотності в школі, хоча всебічне знання психології мовлення є для вчителя професійною необхідністю.

У науковій спадщині І.О.Синиці представлені цінні здобутки з проблеми засвоєння учнями підліткового віку як усного, так і писемного мовлення, що стануть у нагоді для вчителя-словесника.

Репрезентуємо деякі аспекти особливостей писемного мовлення підлітків висвітлених у працях І.О. Синиці.

Учений виокремив два основні типи писемного мовлення – “об’єктивний” і “суб’єктивний”, що залежать від переважаючого емоційного або логічного забарвлення письмових робіт респондентів. При цьому наголошується, що не завжди можна встановити тип писемного мовлення тільки на основі письмових робіт учнів. Надмірна “сухість” або “виразність” може спричинитися випадковими обставинами (настановами вчителів, настроями самих учнів, ситуаціями, в яких виконуються роботи тощо). Тому в основу класифікації індивідуальних особливостей писемного мовлення покладено ставлення респондентів до предметів, явищ, подій, які були об’єктом описів чи розповідей. На цій підставі виокремлені загальні типи писемного мовлення – об’єктивний і суб’єктивний. Для першого типу характерна перевага інтелектуальних компонентів: чіткіша констатація фактів, використання наукової термінології, прагнення краще зрозуміти причинно-наслідкові зв’язки між окремими фактами, переважання складних розповідних речень з домінуванням іменників і зменшенням займенників, прикметників, прислівників тощо. Мовлення точне, ділове, з чіткою структурою фраз. Другий тип характеризується перенесенням акцентів з опису предметів, явищ на власні думки, враження, переживання автора письмової роботи. Також для суб’єктивного типу характерним виявилось недостатнє заглиблення в причинно-наслідкові зв’язки явищ навколишнього світу. Окрім цього, у синтаксичній структурі спостерігалось превалювання простих розповідних і значна кількість питальних та окличних речень; у морфологічній – менша кількість іменників і більша кількість займенників, прикметників і прислівників. Мовлення емоційне, “схвильоване”, образне.

Окрім інтелектуальної та емоційної сторін індивідуальних особливостей писемного мовлення підлітків, виокремлюється й вольовий аспект. Виклад думок у письмовій формі вимагає від школяра напруження всіх пізнавальних процесів, а також витримки, наполегливості й самоконтролю. В учнів з вираженим послабленням вольового контролю в писемному мовленні більше загального, ніж індивідуального. Індивідуальні особливості їх писемного мовлення можна виділити в словесних штампах і стандартних фразах. Вони прагнуть вибрати найлегші теми, пишуть короткими, переважно простими реченнями, нескладними за правописом словами, що призводить до формування утилітарного підходу у викладі власних думок. Щоб індивідуальні особливості писемного мовлення цих школярів проявилися найповніше, на думку І.О.Синиці, потрібні спеціальні умови, які б вимагали від учнів відповідальності, викликали б у них особливий інтерес тощо. Не останню роль у цьому можуть відігравати впевненість в успіхові своєї роботи, віра в свої сили тощо.

І.О.Синиця пропонує рекомендації щодо врахування індивідуально-типологічних особливостей писемного мовлення учнів підліткового віку в шкільній практиці. У школярів, з характерним для них об’єктивним типом писемного мовлення, необхідно розвивати його самостійність, емоційну виразність і визначеність. Із учнями, які мають суб’єктивний тип цього виду мовленнєвої діяльності, слід звертати увагу на його логічну і структурну сторони, на доказовість і зв’язність.

Учений дослідив також особливості лексики учнів у контексті збагачення її новими словами. Активізація новозасвоєних слів виявилась найуразливішим місцем у кількісному і якісному збагаченні їхнього словника. Значна частина новозасвоєних слів не вживається учнями ні в усному, ні в писемному мовленні, що суттєво збіднює обидва види мовленнєвої діяльності. З’ясувалося, що незнайомі слова в потоці знайомих виокремлюються успішніше, коли, по-перше, усвідомлюється зміст тексту; по-друге, коли учень уперше або не часто зустрічає такі слова; по-третє, якщо смислове значення незнайомого слова має легшу вимову, простішу форму. Труднощі виокремлення із тексту незнайомого слова виникали тоді, коли учні вже знали одне або декілька його значень. Це стосувалося і слів, пряме значення яких учням відоме, а переносного вони не розуміли. Сприймаючи текст, в якому вжите незнайоме слово, учні використовували три способи уявлень, догадок стосовно його змісту. Перший спосіб полягав у тому, що значення нового слова встановлювалося школярами на основі його звукового складу і граматичної форми, без опори на контекст, в якому воно використане. При другому способі значення нового слова встановлювалося у діапазоні найближчих слів контексту. За допомогою третього способу учні з’ясували смислове значення нового слова з усього тексту або із значущих його частин. За даними І.О.Синиці, підлітки частіше використовують перший спосіб, намагаючись зрозуміти зміст незнайомого слова за зовнішньою його формою, недостатньо співвідносячи свої попередні догадки із текстом. Подібні ситуації траплялися за відсутності в класі продуманої словникової роботи. Проте, як зазначає вчений, відповідним чином організована словникова робота сприятиме успішному використанню учнями другого і третього способів, а також комбінованого способу, коли, наприклад, перший перевіряється другим тощо. Третій спосіб особливо вимагав участі логічного мислення, тому учні, які віддавали йому пріоритет, частіше використовували перші два способи. Отже, в засвоєнні учнями нових слів виокремлюються три стадії: 1) встановлення факту “незнайомості” слова; 2) усвідомлення смислового значення нового слова; 3) вживання слова в мовленні.

Для з’ясування особливостей засвоєння учнями нового слова, вживання його в своєму мовленні вчений рекомендує розрізняти терміни “засвоєння” і “розуміння”. Хоча обидва терміни тісно взаємопов’язані, передбачають користування словами, проте мають різне смислове навантаження. Розуміння трактується як здатність сприйняти чужу думку і висловити власну. В обох випадках людина розуміє

семантичне значення кожного слова і користується ним. Засвоєння – це здатність розуміти значення ряду слів, але у власному мовленні вони не вживаються. Відповідно до цього, словниковий фонд кожного інформанта поділяється на активний і пасивний.

Ученим виявлена тенденція учнів середніх класів до вживання усталених в їхньому мовленні слів-типів (лексем). Тому здебільшого учні ігнорували новозасвоєні слова і заміняли їх “своїми”, з подібним чи близьким значенням.

Були виокремлені чинники, що активізують уживання в мовленні підлітків новозасвоєних слів: відсутність в лексичі учня відповідного “свого” слова; емоційне забарвлення слів, оскільки вони не тільки розуміються, а й переживаються; настанова вчителя на вживання певних слів тощо. Поряд із чинниками, які позитивно впливають на вживання нових слів, виокремлюються й негативні: учні уникають слів, значення яких не усвідомлюють або не впевнені, що зуміють їх правильно вимовити чи написати. Значною мірою, вважає І.О. Синиця, цьому сприяє неправильна настанова вчителя, який нерідко рекомендує уникати “важких” слів, якщо учень має сумнів щодо їх вимови або правопису. Уникання таких слів стимулюється і системою оцінок за умови неумілого її використання. Часто буває, що учень може одержати п’ятірку, вживаючи в мовленні чисельні повтори типу “каже...а він каже”, оскільки це не вважається “грубою” помилкою. Інший учень використовує широкий діапазон синонімів, але в одному із них робить помилку і, як правило, одержує четвірку. Природно, така система оцінювання спонукає школярів обминати “важкі” слова на шкоду збагачення їх активного словника. Водночас ученим з’ясовуються умови активізації новозасвоєної лексики в мовленні підлітків. Новозасвоєне слово міцніше закріплюється в активному словнику учнів, якщо виникає потреба в ньому, яка може бути актуалізована завданням точніше передати прочитане або прослухане, повніше відтворити заучене тощо; якщо процес засвоєння супроводжується відповідною настановою на вживання, а зміст запитання вчителя, зокрема його формулювання, сприяє виникненню потреби в учня використати саме новозасвоєне слово; коли учні мають здійснювати певні мисленнєві операції з використанням нового слова, наприклад, спробують усвідомити і пояснити його зміст за допомогою тексту, в якому нове слово вжите. “Слово, яке було об’єктом спеціальної мислительної діяльності, засвоюється і вживається в активному словнику учня значно краще, частіше і сміливіше, ніж слово, одержане, так би мовити, в готовому вигляді” [2, 210].

Відтак, виокремлені основні чинники, які негативно впливають на ефективне використання в мовленні учнів новозасвоєних слів: а) недосконале проведення вчителями уроків мови; б) на належному рівні не проводиться словникова робота; в) негативна настанова вчителя уникати “важких” слів; г) невміле використання системи оцінок. Водночас називаються умови, які позитивно впливають на фіксацію нового слова в активному словнику школярів: а) потреба використати саме новозасвоєне слово; б) настанова вчителя на його використання; в) продумані завдання і запитання; г) осмислення значення слова в контексті даного тексту.

У писемному мовленні, в учнів виникають труднощі, пов’язані з потребою попередньо планувати і передавати у письмовому викладі власні думки, перефразувати їх, планувати письмові роботи, логічно викладати матеріал, створювати стилістичні конструкції.

Чи не найбільше труднощів викликає попереднє планування школярами власних думок, що пов’язане здебільшого зі специфічними особливостями їх мисленнєвого процесу. Складаючи план самостійної роботи, учні здійснюють складну аналітико-синтетичну діяльність (добирають спогади, враження, міркування, встановлюють їх послідовність) і викладають у вигляді граматично оформлених речень. Таким чином, складання плану вимагає великого інтелектуального напруження. Не вмючи його подолати, підлітки вдаються до схематичного плану зі стандартними пунктами. Навіть наявність настанови обов’язково скласти план приводила до того, що план складався або в процесі виконання завдання, або після його виконання. Якщо ж такий план і складався, то він не сприяв організації мисленнєвої діяльності і композиційному оформленню письмових робіт, оскільки сутність його полягала в констатації зафіксованого, без передбачення того, що необхідно ще створити. Водночас, зазначає І.О. Синиця, учні ще змушені долати сформований динамічний стереотип, утворений протягом попередніх років при плануванні переказу (у школах, де проводився експеримент, основними і майже єдиними видами письмових робіт були простий переказ художнього тексту і розповідно-описове оповідання з власного досвіду учнів). До цього додається ще й та умова, що спланувати самостійну письмову роботу важче, ніж готовий твір. Тому учні вдаються до обхідних шляхів, плануючи роботу з кінця, перетворюючи планування на самоціль, що приводить до найнебезпечніших проявів формалізму в роботі над розвитком писемного мовлення, підкреслює вчений. Щоб уникнути цього, важливо своєчасно виявити підміну попереднього планування твору плануванням уже готового твору і створити такі умови, які б виключали можливість подібної підміни. Вчений підкреслює, поки планування власного писемного мовлення не становитиме для учнів практичної необхідності, доти плани в їх письмових роботах будуть не органічною частиною, а лише додатковим зайвим атрибутом.

Систематизуючи труднощі логічного викладу думок, І.О. Синиця виокремлює основні з них: труднощі, пов’язані з дотриманням послідовності у часі і труднощі при переході від однієї думки до іншої.

Визначилась загальна тенденція в порушенні часової послідовності, яка мала вигляд смислових вставок. Школяр ніби згадав пропущене і, перебивши самого себе, записав, не пояснюючи своєї вставки і не узгоджуючи її із фразовим оточенням. Прагнення дотримуватися фабули спричиняло сюжетну схематичність робіт, тобто в письмових роботах учні обмежувалися простим переліком подій, без їх характеристики та особистого ставлення до них. Більших труднощів у збереженні часової послідовності зазнавали учні при виконанні самостійних робіт без чітко вираженого сюжету, через неспроможність “прив’язатись” до готової основи, яка б поєднувала думки. З цієї причини вже за першою чітко сформульованою фразою виникали розпливчасті фрази, без логічного й граматичного оформлення. У творах з динамічним сюжетом простежувалися труднощі, пов’язані з відокремленням основних подій, явищ від другорядних. Для них характерним виявилось доповнення основних подій незначними фактами, без зміни загальної структури викладу думок. Труднощі у плануванні та логічному викладі думок пов’язані з недостатнім розвитком мисленнєвих операцій та несформованою здатністю долати інтелектуальне напруження, яке у подібних ситуаціях є закономірним.

І все ж, наголошує вчений, найбільших труднощів у писемному мовленні учні зазнають, переходячи від однієї думки до іншої. Викладаючи свої думки в письмовій формі, вони розраховують на конкретного читача, яким є вчитель. Розрахувати власне мовлення на абстрактного читача їм значно важче. Тому писемне мовлення підлітків наближалось за формою до застенографованого усного мовлення. Досить поширеним виявився виклад думок без логічних переходів, із обмеженим уживанням таких службових слів, як “через те, що”, “в зв’язку з тим” тощо. Ще важче було учням забезпечити смислові “прокладки” між окремими думками, що спричиняло виникнення алогізмів і недоречностей типу: “Матвійко озирнувся назад і побачив коня з білими плямами. Це був знайомий командир”. Такі труднощі викликані недостатнім умінням учнів помічати подібні недоречності, абстрагуватися від конкретної ситуації і поділяти точку зору читача, передбачити, як він буде сприймати написане, не знаючи заздалегідь його змісту. Стилистичні помилки в оформленні писемного мовлення пов’язуються з труднощами перекладу думок з внутрішньомовленнєвого плану в зовнішнє, писемного мовлення, коли учні зазнають необхідності малозрозуміле, максимально згорнуте внутрішнє мовлення перекодувати в розгорнуте і досконале зовнішнє мовлення. Таких труднощів виокремлюється декілька: 1) пов’язані з обмеженістю лексичного запасу; 2) рівномірного використання наявного лексичного запасу (за наявності в словниковому фонді цілих синонімічних рядів школярі використовують в писемному мовленні одним або двома синонімами) пов’язані з недостатнім контролем за добром слів.

Загалом, основними причинами труднощів в опануванні підлітками писемним мовленням називаються наступні: специфічні особливості їх мисленнєвої діяльності; недостатній лексичний фонд та невміле користування наявним; вибірковість сприймання та емоційність; несформована здатність творчо підійти до письмового викладу своїх думок. Виходячи з цього, І.О. Синицею були запропоновані конкретні психолого-педагогічні рекомендації, які сприяють ліквідації цих недоліків:

1. Виховувати в учнів уважне ставлення до слова (в яких випадках воно вживається, а в яких не вживається, яку вимову має слово тощо).

2. У поясненні нових слів ширше запроваджувати індуктивний метод (щоб учні розглядали кожне слово тексту в його зв’язках з іншими словами для найточнішого сприймання чужих і найточнішої передачі власних думок).

3. Працюючи над збагаченням словникового запасу учнів, необхідно сприяти створенню таких умов, які б не змушували їх обминати “важкі” слова, а, навпаки, спонукали широко засвоювати якомога більше слів, збагачуючи свою лексику.

4. Поряд з динамічними текстами для переказів впроваджувати статичні описи, які особливо ефективні у виробленні в учнів уміння долати труднощі писемного мовлення.

5. Вище оцінювати власні конструкції висловлювань учнів, ніж запозичені з текстів, хоча вони й досконаліші.

6. Сприяти розвитку синонімічного запасу лексико-граматичних засобів реалізації своїх думок.

7. Вправляти учнів в переконструюванні думок.

Таким чином, знаючи ці особливості писемного мовлення підлітків, використовуючи рекомендації, запропоновані І.О. Синицею, вчитель-словесник зможе компетентно здійснювати індивідуальний підхід, оптимально розвиваючи і корегуючи мовлення учнів, оскільки оволодіння мовленням є домінантним чинником самосвідомості особистості, передумовою її творчих проявів. До того ж державність мови має бути реалізована передусім у галузі освіти, адже саме школі належить провідна роль у мовному вихованні народу, що має значення для збереження його цілісності як мовної спільноти.

### Література

1. Біляєв О.М., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Диво слово. – 1996. – № 1. – С. 19.

2. Синиця І.О. Психологічний аналіз труднощів оволодіння писемною мовою учнями 5-7 класів // Питання психології засвоєння учнями мови / За ред. Г.С.Костюка. Наукові записки. – К.: Радянська школа, 1957. – Т. 7. – С. 111 – 158.
3. Синиця І.О. Психологія писемної мови. – К.: Радянська школа, 1965. – 315с.
4. Синиця І.Е. Усвоение школьниками новых слов в тексте // Вопросы психологии. – 1955. – № 4. – С. 56 – 57.

#### Резюме

*В статье освещаются индивидуально-типологические особенности письменной речи учащихся подросткового возраста, исследованные И.Е. Синицей и психолого-педагогические рекомендации для оптимизации развития их речи.*

*Ключевые слова: психология вещания, письменное вещание, стилистические трудности.*

#### Summary

*In the article the individual personal peculiarities of the teenagers written speech studied by I. Synytsya and psychological, pedagogical recommendations for the optimization of the development of their speech are shown.*

*Key words: broadcasting psychology, written broadcasting, stylistic difficulties.*

УДК 37.058 (09)

П. Г.Біліченко

### РОЛЬ ТЕРЕЩЕНКА У СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ КИЇВСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ШКОЛИ

*Стаття присвячена висвітленню ролі відомого промисловця, мецената, знавця художнього мистецтва Івана Терещенка у розвитку Київської художньої школи Миколи Мурашка.*

*Ключові слова: Іван Терещенко, художня освіта, художня школа, живопис, малюнок.*

Вивчення й аналіз персоналій як окремого предмета історико-педагогічного дослідження має важливе значення, оскільки особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи та висвітленням загальнопедагогічного досвіду певного періоду. Виходячи з цього, першочерговим стає завдання повернення імен видатних культурно-освітніх діячів, спадщина яких була вилучена з історичного освітнього процесу. Особливо це стосується діячів др. пол. XIX – поч. XX ст. – епохи діяльності цілої плеяди відомих педагогів, просвітителів і діячів мистецтва. Серед тих, хто сприяв поширенню освіти в зазначений період, був і І.Терещенко – успішний промисловець, активний громадський діяч, меценат та філантроп культурного життя свого народу. Сьогодні з'явилася реальна можливість для об'єктивного дослідження його просвітницької спадщини.

Роль І. Терещенка у розвитку Київської художньої школи висвітлена у дослідженнях О. Доніка, В. Ковалинського, О. Ткаченко та ін. Але, ці дослідники не ставили за мету визначити вплив І. Терещенка на організацію та зміст навчально-виховного процесу в школі, його бачення цілей діяльності цього закладу. Беручи до уваги велику роль у цьому керівника школи М. Мурашка, не можна применшувати ролі покровителя школи – І. Терещенка. Таким чином, метою даного дослідження є: з'ясувати рівень участі І. Терещенка у матеріальному забезпеченні Київської художньої школи; визначити роль мецената у виборі напрямків її діяльності, змісту навчально-виховної роботи.

Історія Київської художньої школи розпочалася у 1875 р. Її відкрив у власній квартирі викладач малювання реального училища М. Мурашко. Колектив вихованців склався з різних за віком учнів. Матеріально школа забезпечувалася лише тими коштами, які сплачувалися за навчання [1, С.12].

Після року роботи засновник зрозумів, що розміри приміщення не дозволяли організувати на належному рівні навчальні заняття. Але він не мав достатніх коштів, аби винайняти нове приміщення. М. Мурашко звернувся за допомогою до представників київської громадськості, перш за все, до родини Терещенків, сподіваючись на допомогу з боку земляків. Він звернувся до студента університету Св. Володимира – Івана Миколайовича Терещенка, який з радістю підтримав ідею створення у Києві мистецького художнього навчального закладу. М. Мурашко отримав одноразову допомогу у розмірі 300 крб., а також запевнення у щорічній субсидії в розмірі 200 крб. [1, С 13]. Як бачимо, інтерес І. Терещенка до мистецької освіти сприяв створенню у Києві першого художнього освітнього закладу.

16 вересня 1876 р. було отримано офіційний дозвіл на відкриття школи з управління Київського навчального округу. Школа розмістилася у приміщенні, наданим Київською Думою. З 1877 по 1880 рр. Дума забезпечувала школу щорічною субсидією у розмірі 300 крб. Через перебування на військовій службі у Варшаві за цей період існування школи участь І. Терещенка у життєдіяльності закладу обмежувалася лише

виділенням щорічних коштів. Однак, незважаючи на це, бюджет школи залишався мізерним [1, С 17]. Це не дозволяло М. Мурашко забезпечити школу навіть наочними методичними посібниками належної якості.

З поверненням І.Терещенка до Києва у 1879 р. заклад виокремився як центр художньої освіти у Києві. У 1877 р. у школі навчалися уже понад 50 учнів, кількість яких швидко зростала, що змусило завідуючого залучити до викладання помічників. Першим був учитель П. Попов, наступним – Й. Будкевич. Гонорари цим викладачам сплачував І. Терещенко. М. Мурашко також використовував допомогу учнів-репетиторів. Репетиторами ставали діти старшого віку, які вже мали початкову художню підготовку і прийшли до школи, щоб продовжити своє навчання. В їхні обов'язки входило проведення занять з учнями молодшої групи та підготовка приміщення до роботи.

Контингент учнів був надзвичайно різноманітним. У школу приймали усіх бажаючих незалежно від віку, статі, освіти, стану. Прийом відбувався без вступних випробувань. З середини 80-х р. XIX ст. процедура прийому стала складнішою: з бажаючими навчатися проводили співбесіду щодо мети навчання, бачення цього процесу та уявлень про результат. Якщо після цього учня запрошували навчатися, то єдиною перешкодою цьому могла бути лише його бідність. Плата за навчання була встановлена у розмірі 6 крб. за місяць. Але багато батьків не могли сплачувати таку суму за навчання своїх дітей. Неодноразово звертаючись із цією проблемою до І. Терещенка, М. Мурашко завжди отримував дозвіл на зниження платні бідним учням. І. Терещенко вважав, що школа повинна бути якомога доступнішою. Згодом це стало своєрідним девізом закладу [1, С. 61].

Через велику кількість учнів (на кінець 1879 р. вже більше 100) школа працювала з 10 год. до 19 год., з двогодинною перервою. Ніякого контролю щодо дотриманням режиму навчання не велося. Учні відвідували школу у зручний для себе час. Для ремісників, які не могли ходити на заняття в буденні дні, з 1877 р. були організовані безкоштовні уроки з 12 до 15 год. кожної неділі. З 17 год. школу знову відкривали і її відвідували мешканці Києва, охочі оглянути колекцію художніх творів та спробувати свої сили у малюванні. У 1876 р. було відведено окремий день для навчання дівчат та жінок, хоча невдовзі стало зрозумілим, що необхідності в цьому немає. Дівчата та жінки охоче займалися разом з хлопцями та чоловіками.

Як було встановлено у ході дослідження, напрямки діяльності художньої школи визначалися педагогічними поглядами її керівника та організаційними ідеями її покровителя. В основу навчального процесу було покладено нові форми та методи організації навчання, які могли б зацікавити учнів, повернути їхню увагу. Від самого початку М. Мурашко працював над системою та методами викладання. Домінуючими серед них стали ті, що допомагали реалізувати принцип систематичності й послідовності в оволодінні навичками виконання художнього малюнка: виконання малюнків геометричних тіл, орнаментного живопису, частин гіпсової маски. Під час занять кожному з учнів залежно від його навчальних досягнень роздавався відповідний наочний матеріал. Старша група, яка складалася з уже підготовлених учнів, виконувала складніші художні справи, виконання малюнка манекена.

В якості наочного посібника використовувалися “Зошити для малювання” М. Мурашка, перевидані із значними доопрацюваннями за допомогою І. Терещенка. Кожний із п'яти випусків містив виконані самим автором літографовані малюнки орнаментів, будівель, пейзажів, жанрових сцен. Ці зразки пропонувалися учням для копіювання і подавалися у порядку складності виконання.

У київській школі одним із перших М. Мурашко увів проведення занять з усім класом учнів одночасно. Це дозволило перейти від індивідуального до фронтального викладання. Учитель безпосередньо в присутності учнів виконував малюнок з детальним поясненням засобів його відтворення. Таким чином було значно підвищено активність учнів у навчанні і забезпечено дотримання принципу переходу від легкого до більш складного.

М. Мурашко активно цікавився методикою викладання та організацією художньої освіти у російських та закордонних школах. Спілкуючись з художниками та викладачами художніх шкіл він, переймав педагогічний досвід. Під час своїх зустрічей з І. Терещенком М. Мурашко обговорював з ним використання різних форм організації навчальної роботи у відомих вітчизняних художніх школах та в їхньому закладі. І, як було встановлено, І. Терещенко давав з цього приводу компетентну оцінку [1, С. 110].

Так з'ясовано, що І. Терещенко відіграв значну роль у становленні та розвитку М. Мурашка як педагога і художника. Меценат став ініціатором і забезпечив фінансово й організаційно тривале закордонне відрядження художника до відомих європейських художніх та художньо-освітніх центрів. Він же вирішував і питання про надання відрядження в управлінні попечителя навчального округу [2, С. 83]. Під час цієї поїздки М.Мурашко ознайомився з діяльністю художніх шкіл та академій Кракова, Відня, Парижа, Болоньї, Флоренції та Риму. Перебуваючи за кордоном, художник вів активне листування зі своїм покровителем, намагаючись тримати його в курсі всього побаченого.

Аналізуючи та співставляючи зарубіжний і вітчизняний досвід, М. Мурашко використовував у практиці навчальної роботи школи ті методи навчання, які дозволяли скеровувати навчальний процес відповідно до природного розвитку учнів. Основне завдання художньої педагогіки він вбачав у тому, щоб



допомогти учневі реалістично відобразити навколишню дійсність. Учитель заохочував учнів до самостійної роботи, самостійного пізнання життя. Однією із форм реалізації цього стали щорічні, під час літніх канікул, поїздки до сільської місцевості, де учні активно працювали. І. Терещенко підтримував цю ідею і завжди надавав матеріальну підтримку для реалізації таких планів.

У ході дослідження було з'ясовано, що І. Терещенко прагнув забезпечити школу кращими художніми зразками та навчальним приладдям. Завдяки його особистому знайомству з багатьма російськими художниками у школі була зібрана велика колекція художніх матеріалів. Крім суто навчальних цілей, М. Мурашко використовував їх з метою формування художнього смаку учнів. У вітринах постійно організовували виставки гравюр, офортів, фотографій, малюнків, акварелей, які пунктуально, щотижня оновлювалися.

Цікавим є досвід Київської школи в організації оцінювання робіт учнів, що проводилося періодично, не менше трьох разів на рік: на початку навчального року, перед Різдом та Великоднем. Роботи оцінювала шкільна рада, яка складалася із викладачів школи та професорів Академії мистецтв – П. Ковалевського та В. Орловського. Б. Ханенко – зять І. М. Терещенка, відомий знавець мистецтва, також брав активну участь у засіданнях ради. Ми з'ясували, що на цих засіданнях вирішувалися не лише формальні питання щодо переведення учнів до старших класів та визначення кращих робіт, але й надавалися вмотивовані вказівки авторам робіт.

Як показало дослідження, починаючи з 1880 р., співпраця М. Мурашка з І. Терещенком стала ще тіснішою. Саме з цього часу меценат постійно збільшував розмір субсидії, довівши її до 9000 крб. За весь час існування школи він витратив на її утримання 138129 крб. [3]. Витрату коштів завідуючий контролював, роблячи помітки у спеціальному зошиті. У ньому збереглася велика кількість власноручних нотаток І. Терещенка з приводу вирішення фінансових справ школи. Слід зазначити, що покровитель закладу домігся того, щоб М. Мурашко припинив надавати приватні уроки і сконцентрував всю увагу виключно на справах школи.

У 1880 р. завдяки коштам, виділеним І. Терещенком та його братом Олександром, навчальні заняття у школі почалися у новому приміщенні. З цього часу М. Мурашко зосередив всі свої зусилля на удосконаленні школи й поліпшенні організації навчально-виховного процесу. У 1882 р. були відкриті “головний” та “фігурний” класи, в яких більш підготовлені учні могли розпочати вивчення малюнка голови і всієї статури людини. З середини 80-х р. XIX ст. у школі були введені регулярні лекції з перспективи (1884 р.), історії мистецтв (1886 р.), пластичної анатомії (1887 р.) З 1891 р. у зміст навчання введено богослов'я. Склад викладачів поповнився висококваліфікованими педагогами-художниками: М. Врубелем, І. Селезньовим, проф. Г. Павлуцьким, Ф. Фабріціусом та ін. Була створена шкільна рада. Склад ради постійно оновлювався, її членами у різні часи ставали і перші випускники школи, відомі художники С. Костенко, І. Косіченко, М. Пимоненко.

Ми встановили, що під час своїх щотижневих зустрічей з І. Терещенком, М. Мурашко обговорював фінансові проблеми, питання організації навчання, запрошення викладачів тощо. І. Терещенко з багатьма кандидатами був знайомий особисто і часто висловлював свої міркування з приводу кожної кандидатури. Меценат також активно цікавився складом учнів, дізнавався про успіхи вихованців, рекомендував завідуючому проєктувати окремих кандидатів для зарахування до школи [1; С.83, 106].

Як показало проведене дослідження, питання забезпечення школи належним приміщенням перебувало під постійним контролем І. Терещенка. Через збільшення кількості учнів, відкриття підготовчого вечірнього класу будівля школи вже не задовольняла потреби закладу. Обговоривши цю проблему з М. Мурашком, оглянувши разом з ним нове приміщення, у 1882 р. було укладено угоду про його оренду. У серпні 1890 р. школа розмістилася у придбаному приміщенні, спеціально пристосованому до навчальних потреб, з класами і кабінетами, які обслуговували вже близько 250 учнів.

З середини 80-х р. XIX ст. І. Терещенко та М. Мурашко обговорювали питання про загальні стратегічні навчальні цілі їхнього закладу. М. Мурашко багато в чому ідеалізував художню підготовку. Він планував перетворити заклад у художнє училище [1, С 63]. І. Терещенко ж, навпаки, схилився до думки про реорганізацію школи у художньо-промислове училище з більш утилітарним змістом навчання. Такі його плани були засновані на аналізі діяльності петербурзьких та московських художніх шкіл, а також художньо-промислових училищ, які він спеціально відвідав для ознайомлення з їхньою структурною організацією та методикою навчання. Як відомо, саме ці розбіжності призвели до закриття школи на 26 році її існування. І. Терещенко з розумінням сприйняв ідею М. Мурашка про створення при майбутньому училищі своєїрідної маленької академії мистецтв – високохудожньої освітньої установи. Але смерть І. Терещенка у 1903 р. та організаційні затримки з боку Київської міської думи стали на заваді реалізації цього задуму, хоча меценат заповів на цю справу 200 тис. крб.

Тісна 25-річна співпраця талановитого художника, педагога, художнього критика М. Мурашка та високоосвіченого просвітника, мецената І. Терещенка відіграла велику роль у розвитку високоідейного реалістичного мистецтва та художньої освіти в Україні. Їхня художня школа, поруч із школами Одеси та

Харкова, стала помітним художньо-педагогічним центром у масштабах не лише України, а й усієї Російської імперії.

Як показало дослідження, роль І. Терещенка у становленні Київської художньої школи була надзвичайно важливою. Маючи тісний зв'язок із завідуючим, учнями та викладачами, він часто брав на себе ініціативу у розв'язанні важливих питань життєдіяльності школи, зокрема: матеріально-організаційне забезпечення школи, фінансова підтримка малозабезпечених учнів, визначення змісту навчально-виховної роботи у школі тощо.

Але через обмежене дослідження архівних джерел певні аспекти ролі І. Терещенка у діяльності закладу залишаються не з'ясованими, а саме: особиста оцінка меценатом конкретних методів, прийомів та засобів навчання, які використовувалися у школі; аналіз І. Терещенком сучасних методик художньо-педагогічної освіти; організаційно-методичні засади функціонування наступника художньої школи – художньо-промислового училища.

### Література

1. Мурашко М. И. Воспоминания старого учителя. Вип. 1. – К., 1907 - 1912. – 210 с.
2. Мурашко М. И. Спогади старого вчителя. – К., 1964. – 135 с.
3. ЦДІАК к/мф ф.–3, оп.–1, спр.–5, арк.–43 – Київська художня школа М. Мурашка.

### Резюме

*В статтє раскрывається роль известного промышленника, мецената, ценителя художественного искусства Ивана Терещенко в развитии Киевской художественной школы Николая Мурашка.*

*Ключевые слова: Иван Терещенко, художественное образование, художественная школа, живопись, рисунок.*

### Summary

*The article is devoted to covering the role of the well-known manufacturer, patron, art historian Ivan Tereshenko in Kievan art school of Mykola Murashko development.*

*Key words: Ivan Tereschenko, art education, art school, painting, drawing.*

УДК 377. 36: 33

З. В. Гітгерс

## ПРОБЛЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МИХАЙЛА ГАЛУЩИНСЬКОГО

*У статті розглядаються прогресивні педагогічні ідеї Михайла Галущинського (1878–1931) з проблем андрагогіки та економічної освіти дорослих на західноукраїнських землях XIX – початку XX ст., актуалізується можливість їх використання в сучасних умовах.*

*Ключові слова: андрагогіка, позашкільна освіта, економічна освіта, культурно-освітні товариства, освіта дорослих, просвітницький рух.*

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) означено курс на розробку моделі неперервного навчання задля піднесення культурно-освітнього потенціалу особистості до рівня нових суспільних потреб шляхом постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, її цілісності й наступності з перетворенням освіти в позитивний процес. Освіта дорослих набуває особливої актуальності як фактор професійно-особистісного зростання, що здійснюється у варіативних формах неперервної освіти.

Досвід минулого, вітчизняні та зарубіжні педагогічні традиції можуть стати важливим джерелом для розвитку сучасної андрагогіки – теорії та практики освіти дорослих. У контексті сучасних освітніх пріоритетів помітно активізувалися історико-педагогічні дослідження проблем освіти дорослих (Л.Березівська, Л. Вовк, І. Воробець, С. Дмитренко, Н. Коляда, Н. Побірченко, Є. Поточний, Б. Ступарик, Л.Тимчук та ін.).

Організатори й активні діячі громадського й просвітницького руху в Україні XIX – першої половини XX століття І. Брик, М. Галущинський, М. Дужий, І. Калинович, Є. Косевич, С. Магальяс, С. Сірополко, І.Ющшин зробили вагомий внесок у розвиток національної освіти за умов панування Австро-Угорщини та Польщі.

Передові представники інтелігенції Галичини М. Грушевський, І. Крип'якевич, В. Левицький, О.Терлецький, С. Томашівський, І. Франко на початку XX століття намагалися у своїх публікаціях донести до простого люду необхідність ціложиттєвого процесу навчання, безперервності освіти, потреби в

самоосвіті як шляху до національно-культурного відродження українського народу.

Метою нашої статті є розгляд проблем позашкільної та економічної освіти дорослих у педагогічній спадщині Михайла Галущинського, актуальність їх використання у сучасних умовах.

Історія вітчизняної освіти і виховання дає підстави стверджувати, що в XIX – першій половині XX століть в Україні діяла складна і розгалужена педагогічна система, яка в тогочасних умовах забезпечувала входження дорослих у нові суспільно-політичні і соціально-економічні відносини.

У Галичині з 1868 р. діяло Товариство "Просвіта", яке об'єднувало і координувало зусилля багатьох суспільних інституцій у справі освіти дорослих, мало розгалужену мережу культурно-просвітніх закладів, кваліфіковані кадри, розроблену методику освітньо-виховної праці. В літературі того часу вживаються два тотожних поняття: "освіта дорослих" та "позашкільна освіта".

У 20-30-і роки XX ст. в освіті дорослих настали важливі переміни, пов'язані з польською окупацією Галичини, суспільно-політичними і соціально-економічними реформами. Як підкреслював голова Товариства М. Галущинський (1923-1931), на перший план "нова ідея освітньої роботи не ставить знання, але ставить освіту себе, свого пізнання і формування самого себе і свого відношення до оточуючого світу близького і дальшого. Тому не йде тут про суму знань, а про спроможність пізнання. Не ходить тут про роботу освітнього працівника над певними умовами "неосвічених" людей, але про роботу кожної одиниці над собою, над власною освітою" [5, с. 3].

Складні умови переслідування всього українського, в яких опинилась галицька суспільність, повинні були враховувати організатори освіти дорослих. "У виїмкових відносинах, серед яких доводиться жити нашому народові, має освіта дорослих ще особливі завдання", – писав М. Галущинський. "Вона має в'язати всі порозділювані частини народу в одне духовне ціле, себто дбати про вироблення сильного почуття національної єдності. Вона має дбати про взаємний обмін культурного доробку та його вплив на душу поодиноких частин. Вона має хоронити перед зниклом національного почування в народі серед чужого моря і переважаючого впливу чужої культури. Одним словом: вона має стати охоронним засобом у щоденній розв'язувальній праці й у щоденній боротьбі за існування національного організму" [12, с. 107].

Освіта дорослих, отже, стала одним із провідних засобів національного виховання українців. Нове призначення вимагало теоретичного обґрунтування мети, змісту та методів просвітньої праці, викликало активізацію науково-методичного пошуку.

Михайло Галущинський народився 26 вересня 1878 року в селі Звинячі Чортківського повіту у родині священика. Початкову освіту здобув у рідному селі, середню школу (гімназію) закінчив у Тернополі. Університетську освіту здобув на філософському факультеті у Львові (1898–1900) та у Відні (1900–1901). Працював учителем гімназії у Золочеві (1904–1909). Стараннями М. Галущинського у Золочеві було створено першу народну бібліотеку – випозичальня, що при його виїзді з Золочева нараховувала понад півтори тисячі книжок. Після переїзду до Рогатина професора М. Галущинського Товариство "Рідна школа" покликала на посаду директора найповажнішої своєї приватної української гімназії. Як директор гімназії "Рідної школи" в Рогатині він пірнув у вир виховно-освітньої праці серед народних мас і своїм хистом та витривалістю домогся заснування "Селянського Університету" (вищі загальноосвітні курси) [1, с. 163–166]. Багато працював на культурноосвітній ниві у філіях "Просвіти". У часи першої світової війни очолював громаду українських січових стрільців (1914–1917). З 1918 року проживав у Львові, багато часу віддаючи громадській роботі: працював у "Горожанському комітеті", що опікувався інтернованими і в'язнями; у Товариствах "Рідна школа" та "Просвіта".

Ставши у 1923 році головою товариства "Просвіта", розвинув надзвичайно велику організаційну діяльність: здійснив сотні поїздок по Галичині та Волині, влаштував низку освітніх курсів для дорослих і молоді на західноукраїнських землях. "Здається, не було ні одного такого курсу, на якому не був би референтом М. Галущинський. Ця його велетенська рухливість і ті його нерозривні зв'язки з краєм зробили його чи не найпопулярнішою постаттю серед українського громадянства. ...він належить до найкращих на західноукраїнських землях промовців" [1, с. 165].

Свій педагогічний талант М. Галущинський присвятив високій новітній демократичній ідеї – виховання й освіти найширших народних мас і започаткував у національному русі нову епоху національної культури – української андрагогіки. "Михайло Галущинський своєю організаторською працею, пропагандою, своїми писаннями й науковими студіями вибився в нас на становище першого ученого українського андрагога!" – писав Іван Юцишин [14, с. 283].

Паралельно з великою культурно-освітньою і широкою громадською діяльністю Михайло Галущинський залишив чималий педагогічний доробок. Окремими виданнями у Львові вийшли такі праці педагога: "Народня освіта й виховання народу" (1920), "Одиниця і громада" (1921), "Українські народні бібліотеки і праця над поширенням книжки" (1926), "Просвітні наради (практичні поради і вказівки)" (1927), "Геть неписьменність" (1927), "Позашкільна освіта" (1927).

Фахові журнали "Просвіти", видані за його редакцією, містять низку статей на теми позашкільної освіти (освіти дорослих). Це, зокрема, статті "Кілька завдань освітньої праці" (Просвіта до українського

народу, 1921), "Боротьба з неграмотністю", "Що треба читати?" (Календар "Просвіти", 1922), "Мандрівні бібліотеки товариства "Просвіта" ("Народня Просвіта", 1924), "Культурно-освітний працівник" ("Народня Просвіта", 1926), "В освітній день" ("Життя і знання", 1928), "На переломі" (Календар "Просвіти", 1928), "До самоосвіти" (Календар "Просвіти", 1929), "Освіта дорослих, передумови її розвитку та успіху" (Календар "Просвіти", 1930), "Інтерес громади в освіті дорослих" (Календар "Просвіти", 1931).

М. Галушинський був співробітником "Літературно-наукового вісника", співредактором "Молодої України" і співробітником усіх львівських педагогічних часописів. Писав на актуальні культурно-просвітні теми в українській національній пресі, друкувався передовсім у "Ділі". Окремим виданням було надруковано його педагогічна праця польською мовою "Про виховання учителя до свого звання".

У підручниках із педагогіки дорослих "Народня освіта й виховання народу" (1920), "Позашкільна освіта" (1927) М. Галушинський намагався розкрити читачеві досвід освіти дорослих в світі і на Україні, наголошуючи, що весь тягар культурно-просвітницької роботи лежить на людях доброї волі. Аналізуючи форми і методи освіти дорослих в Англії, Німеччині, Америці, Данії, діяльність народних домів, селянських університетів, автор ознайомлює читача з основами бібліотечної справи за кордоном, на Великій Україні, звертає увагу на таку ділянку освітньо-виховної праці серед дорослих, як виховання шляхом мистецтва. З усіх галузей освіти, від дошкільної до позашкільної, наголошує педагог, остання є найрізноманітнішою. Її багатство виявляється у різних сферах, а саме: через школу, університет, виклад, самоосвітній гурток, або через книгу і книгозбірню, а також мистецтво. Ці три головні види освітньої праці, стоять на одному рівні, з якого творяться "прямовісні лінії", які можуть своїми розгалуженнями стикатися, сходитися, скріплювати себе і доповнювати свою виховну силу [7, с. 45].

На думку галицького просвітителя, освіта дорослих є єдиним справжнім і виправданим шляхом, який не дасть людині втратити свого справжнього обличчя чи забути свого призначення, своєї місії в житті. Оскільки кожна особистість усвідомлює своє велике покликання, то можна сподіватися, що в єдності такі люди стануть рушійною силою поширення освіти і національної самосвідомості. "Ось тут доходимо до найважливішої точки кожної організованої роботи. ...Головна засада організованої роботи є та, що кожний член організації приймає на себе відповідну пайку роботи і відповідає не тільки за цю пайку, але й за цілість. ...І куди не поглянемо, побачимо, що тільки те має вартість, що ми самі зробили, в що вклали свої сили й енергію, за чим уміли і потрапили постояти, – писав М. Галушинський у статті "До самоосвіти!". – Цю велику правду мав на увазі наш великий учитель І. Франко, коли писав: "Кожний думай, що на тобі Мільйонів стан стоїть, Що за долю мільйонів Мусиш дати ти одвіт!" Значить, роботу мусимо самі виконати, але відповідальність несе кожний з нас поодинокі за мільйони" [2, с. 64–65].

Становлення системи освіти дорослих, зазначав М. Галушинський, визначалася потребами суспільства, і в цьому простежується певна еволюція. Мета не була сталою, постійно видозмінювалася в залежності від обставин. На початковому етапі вона відповідала потребам допомоги і добродійності. Головні управлінські центри освітніх установ виконували добродійні, обслуговуючі функції. Після французької революції, яка дала поштовх до утвердження рівноправ'я між людьми, обов'язком нового ладу стало усунення нерівності і в сфері освіти, "бо коли усунути цю нерівність, тоді багато легше й швидше перевести зрівняння всіх людей під іншими оглядами". Гаслом XIX століття стало "Знання – то сила" [7, с. 4].

У формулюванні мети освіти дорослих М. Галушинський опирається на позицію визначного французького діяча Ж. Кондорсе, який ще за часів революції 1789–1793 рр. писав: "Дати усім людям засоби для того, щоб вони могли задовольняти свої потреби, забезпечити свій добробут, знати й здійснювати свої права, розуміти й виконувати свої обов'язки, забезпечити кожному можливість удосконалити свою працю і здібність виконувати громадські обов'язки, до яких правно усіх покликано, розвинути в повному обсягу здібності, якими природа обдарувала кожного, – така є перша мета національної освіти" [17, с. 139].

Аналізуючи тогочасний стан освіти дорослих, М. Галушинський зазначав, що серед громадськості немає поважного підходу до цієї справи, завданням якої є давати знання і виховувати. Він вважав освіту дорослих "безконечною ділянкою суспільної праці", не тільки тому, що одні покоління змінюються іншими, але й тому, що людство постійно творить нове, збагачує минулі досягнення і цим самим ускладнюються життєві умови, серед яких приходиться жити і працювати. Діяльність особи проходить серед загалу, громади, яка вимагає від неї служби для себе. Саме в цьому, на думку андрагога, полягає велика складність: вміти погодити власний інтерес одиниці з інтересами загалу. У праці "Інтерес громади в освіті дорослих" підкреслюється, що творення організованих спільнот є великим культурним надбанням людства. Однак досить часто їх інтереси перехреснюються, стають приводом для конфліктів не тільки матеріальних, але й моральних. Перед кожною людиною постає вирішення проблеми: чи підсилювати конфлікт та боротьбу, чи шукати шляхів як вийти з цієї боротьби "всіх проти всіх", при тому, відзначає педагог, "не розгубити би власних надбань, власної честі й власного імені, а одночасно причинитися до перемоги ідеї справедливості, яка за всякою людиною, за всяким народом і за всякою оправданою спільнотою признає повне право на життя та на користування всіма життєвими добрими, нарівні з іншими" [3, с. 34–35].

Моральну силу постояти за себе, за свою спільноту, прийняти правильне рішення дає освіта, складовими якої є знання і виховання. "Знання дає орієнтацію у складності питання, а виховання дає моральну силу, яка дуже часто мусить сягати до неписаних скрижалів морального закону, що є сильніший, а на всякий випадок – не раз більше оправданий, як писані закони" [3, с. 35]. Від пізнання, освіти залежить становище особи, її позиція щодо підтримки однієї з спільнот, а від цього – і майбутнє народу.

Щодо визначення мети освіти дорослих, то вона мала "приготовити одиницю до свідомої й розумної участі в збірному життю, до відігравання чинної й творчої ролі у формованні дійсності, а з другого боку дати їй змогу запевнити собі щастя та особисте удосконалення через всебічний розвиток її здібності та духовних, умових і фізичних сил, отже праця над одиницею з огляду на її майбутнє" [15, с. 8]. Метою освіти визначалося не здобуття якоїсь кількості знання, а вироблення характеру, розвиток внутрішніх духовних сил для того, щоб стати правдивою людиною, "здібною запевнити собі щастя, особисто удосконалитися та приспособитися до свідомої й розумної участі у збірному житті, щоб згодом грати чинну творчу роль у формуванні дійсності" [16, с. 111].

Головним питанням освіти дорослих, як вважав М. Галуцинський, має стати виховання людини. "Говорячи про виховання, маємо на думці кожду одиницю народу без огляду на її вік, становище, походження. Всі без різниці потребують ще виховання, всі мусять зрозуміти, що не буде між нами гаразду, доки не станемо на тому, що всі члени одного народу так само вартні" [6, с. 15]. "Наше просвітне життя, рух в народі за школою, жертви звязані з сею установою, се поважне мірило нашого культурного рівня. В порівнянні з працею і вислідами праці у інших народів воно незначне, але з нашого становища і з погляду на наше минуле й теперішнє – се поважний завдаток кращої будучності" [6, с. 16].

Педагогічна думка того часу висуває ідею виховання і розвитку колективу, в якому особа знайде себе, задовольнить свої духовні і матеріальні інтереси, і навпаки на розвитку і творчості особи цей же ж колектив базуватиме свої спільні досягнення. Отже, відбуватиметься гармонійне, взаємне й паралельне виховання колективу й індивіду. Програма освітньої діяльності мала бути спрямована на перевиховання українського громадянства шляхом усупільнювання знання й організації нового національного життя. У першу чергу треба було розгорнути роботу над теорією народної освіти, радив голова товариства "Просвіта" М. Галуцинський. Треба "використати це багатство досвіду, зібраного іншими народами, й мусимо опрацювати як найдокладніше методу й техніку просвітньої праці" [4, с. 19].

Подальшим кроком позашкільної освіти є зникнення масовості у просвітній діяльності. На перший план ставиться робота з окремими особами, в малих групах, у невеликих спільнотах, праця самих осіб. Зникає особа добродія, на її місце виходить нова постать учителя, опікуна, провідника праці, інструктора. "...Особливо відбувається зараз великий переворот у поглядах на найважливішу ділянку суспільствознавства – виховання й освіти, – писав І. Ющишин. – Педагогічні науки обогачуються новою дисципліною, – андрагогією, – наукою про виховання й освіту дорослих громадян". "Виховуючи та освічуючи людей, учитель самовиховує і самоосвічує себе, – відзначав педагог, – і має пам'ятати, що проблема андрагогії не зводиться до вузького питання навчання письма неписьменних, але до питання всебічного й широкого виховання та освіти всіх дорослих громадян без огляду на їх суспільне самовизначення та ступінь особистої чи спільної освіти". [23, с. 275].

Проблема боротьби з неписьменністю серед українського населення краю була надзвичайно гострою й актуальною. "По числу освічених і неграмотних судить нині світ про вартість даного народу, – писав І. Герасимович у часописі "Рідна школа" 1932 року. – Про що говорять цифри?" На підставі перепису 1921 року в Польщі було "понад 32 % неграмотних загалу населення у віці поверх 10 літ життя. ...дуже великий відсоток неграмотних виказують греко-католики і православні. Між греко-католиками було неграмотних загалом 48,8% – отже половина! (мужчин 44,2% і жінок 53,1%), а між православними було неграмотних загалом 72% (мужчин 59,1% і жінок 84,3%, а по селах аж 86,4%). Це все переважно наші українці" [9, с. 292–293]. Як можна вести всяке громадянське, господарське чи культурне діло, як можна вести якусь політичну акцію з неграмотними? – запитує автор. "Як поширити книжку, пресу, друковане слово? Як можливо налагодити якесь краще життя взагалі? Всьому тому на перепоні стоїть темнота, неграмотність. Відкрити очі "меншому братові", змити його сліпоту – це обов'язок всіх наших культурно-освітніх товариств, організацій, установ і кожного інтелігента, кожного грамотного українця" [9, с. 293].

Серед важливих чинників загальної культури людини М. Галуцинський виділяв виховання культури господарювання, економічну освіту, прагнення кожного до праці на користь спільноти й цілого народу. "Щойно тоді виясниться наш погляд на завдання, яке має виконати між нами кооперативна ідея, тоді ми побачимо, що вона не тільки економічна боротьба, але що вона шлях для розв'язки соціального питання, що вона у своєму матеріальному виді вміщає найвищі ідеалістичні змагання щодо моралі й етики життя аж до найвищих питань віри. А все то разом отворить очі не тільки одиницям, але цілому народові, що його завдання: здійснити в своєму середовищі найвищі закони народнього існування, щоб після того здійснення увійти у народів вольних коло!" [2, с. 67–68]. М. Галуцинський був переконаний, що товариству "Просвіта" належала значна роль у розвитку громадської самоуправи для культурного і господарського відродження

українського народу. "Український нарід під Польщею втратив свої українські народні школи, – писав посол до Польського сейму Володимир Целевич, – і тому позашкільна освіта мусить нашому народові заступити шкільну науку [20, с. 70]. І щоб врятувати українське населення від полонізації, "мусимо за всяку ціну поширювати позашкільну освіту, поширювати й поглиблювати діяльність "Просвіти" [20, с. 70]. За відсутності державного підходу у справі виховання української нації культурно-освітні діячі велику надію покладали на родину і громаду: "Від культурного і господарського стану громад залежить культурний і господарський стан цілого народу" [20, с. 69]. За допомогою українських сільських і міських громад товариство "Просвіта" могло б утримувати "тисячі українських приватних шкіл, заложити безліч діточих садків і сирітських захистів, ... заложити багато господарських шкіл, удержувати агрономів для піднесення рільництва...". На жаль, – констатує автор, – "у нас українські громади під теперішню хвилю не роблять того всього, не причинюються майже нічим до культурного й господарського піднесення українського народу". Для розгортання діяльності "Просвіти" необхідні "матеріальні засоби", тоді "можна б видати багато гарних книжок, уладити немало освітніх курсів, заложити народні університети, поборювати неграмотність при помочі масових курсів для неграмотних", закладати зразкові бібліотеки по читальнях, організувати аматорські театральні гуртки. "Взагалі завданням громадської самоуправи є дбати не тільки про господарку громадським добром, але також про те, щоб мешканці громади набули відповідну освіту, поширили свій світогляд і могли бути корисними членами великого українського народу" [20, с. 71–72].

М. Галушинський вважав, що завдання освіти дорослих у формуванні освічених відповідальних громадян, які мають відповідати вимогам часу, бути вірними людським і національним ідеалам, покращувати своє життя, погоджувати особисті інтереси з загальними та підпорядковувати перші останнім, жити і працювати під гаслом творчості й будівництва. Освіта дорослих, на думку андрагога, мала й особливі завдання.

Змістом освіти відзначав голова товариства "Просвіта" М. Галушинський, мала стати цілість життя, "всі життєві інтереси, від видимих, котрі можемо схопити і збагнути змислами, до дальших вищих, котрі схоплюємо нашим розумним думанням, аж до найвищих духових, котрі стають нашою власністю, коли їх глибоко відчуємо і пережиємо нашою душею" [8, с. 65].

Як відомо зі статутів товариство "Просвіта" з 1891 року поширює сферу впливу і на економічне життя, у зв'язку з цим виходять популярно написані книги і окремі лекції з основ господарювання. Оскільки основну частину читачів становили селяни, більшість книжок присвячується практично-економічним аспектам ведення селянських господарств. Недоліки роботи шкільництва, національно-культурне відродження початку ХХ століття викликали потребу освіти молоді та дорослих, яка мала допомогти людям знайти себе, адаптуватись до нових політичних і соціально-економічних умов у суспільстві [14, с. 55–56].

Виконуючи завдання піднесення матеріального добробуту нації шляхом заснування господарсько-промислових, рільничих спілок для поширення освітньо-економічних знань, підготовки національних кадрів, товариство "Просвіта" виділяло кошти на стипендії для навчання талановитої молоді, готувало кадри національно-свідомої інтелігенції, юридично грамотної, яка реально мислила і забезпечувала б ефективне і цілісне управління політикою, освітою, економікою з її наступним працевлаштуванням на всіх ділянках політико-економічного життя. Значним поступом у розвитку економічної політики товариства була організація у філіях "Просвіти" торговельних курсів з метою пропагування практичних навичок утримання крамниць-читалень. "Просвіта" проводила торговельні курси спільно з іншими українськими інституціями, що давало можливість збільшити кількість економічно грамотних фахівців, здатних вести активну громадську діяльність [11, с. 50].

"Просвіта" була матір'ю всіх наших організацій і товариств, – писав 1938 року, оцінюючи значення "Просвіти", її голова І. Брик. – За її почином повстали майже всі наші сільськогосподарські, торговельні, промислові, фінансові і кооперативні установи. З метою розвитку освітньо-економічної діяльності "Просвіта" сприяла створенню кредитної спілки "Віра", кредитного товариства "Дністер". З неї вийшла перша українська політична організація "Народна Рада". "Просвіта" дала поштовх до створення Наукового товариства імені Шевченка, Українського педагогічного товариства "Рідна школа". Вона була школою державності в чужій державній системі, організацією "Соколів" і "Січей", підготувала листопадовий чин 1918 року, акт Соборності в 1919-му, героїку УПА" [21, с. 36].

Отже, такий невеликий перелік інституцій, у створенні яких активну участь брала "Просвіта", – це були перші плоди українського економічного руху за її участю. Внесок товариства у становлення і розвиток активного національно-культурного відродження полягав у тому, що воно виховувало освічених осіб, провідників національної свідомості, духовного й економічного життя, залишаючись оберегом і джерелом освіти, культури, мало вагомий вплив не лише на формування і активізацію ідей української державності, але і на збереження українців як нації.

Культурно-освітня робота товариства "Просвіта" та її очільника М. Галушинського була проінята однією провідною думкою: "національно освідомити український нарід, дати йому потрібні засоби для

боротьби за існування, визначити йому належне місце серед культурних народів світу та вказати йому шлях для створення власного державного життя" [18, с. 3].

Для виконання поставленого завдання з роками створено велетенську організацію. На території Галичини на кінець 30-х років нараховувалось 84 філії, 3208 читалень, 2065 театральних гуртків, 1105 хорів, 140 оркестрових гуртків, 439 самоосвітніх гуртків, 533 "Молодої Просвіти", 767 інших гуртків ("забавові", шахістів), 845 гуртків любителів книжки, 2997 бібліотек при читальнях (в них 597834 книжок). Організація згуртувала навколо себе близько півмільйона активних членів, не враховуючи сюди членів Матірної "Просвіти" (понад 30 000 членів) [10, с. 258].

Діяльність "Просвіти" стала прикладом для громадських організацій ("Рідна Школа", "Союз Українок", "Учительська Громада", "Взаїмна поміч українського вчителства", "Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили", ремісничче товариство "Зоря", студентські організації тощо), які, наслідуючи та підтримуючи її починання, проводили культурно-освітню роботу в залежності від своїх завдань.

З огляду на те, що польські закони 1930-х років про зміни у державному і приватному шкільництві зовсім не враховували національних особливостей українського населення, резолюцією Загального З'їзду товариства "Рідна Школа" у Львові 16 травня 1932 року було висунуто низку освітніх вимог. Зокрема, зазначалося, що з'їзд домагатиметься у галузі позашкільної освіти "позасновувати ... на державні кошти доповнюючи загальні і фахові школи і курси з українською мовою навчання. Допустити до організації позашкільної загальної і фахової освіти українські виховні культурно-освітні і господарські установи як "Рідна Школа", "Просвіта", "Сільський Господар", "Ревізійний Союз Українських Кооператив", "Союз Українок", "Укр. Т-во Охорони й Опіки над Молоддю", "Луки", "Соколи" і другі" [19, с. 163].

Як бачимо, за умов бездержавності українська інтелігенція вбачала в освіті дорослих важливий чинник допомоги народові адаптуватися до складних суспільно-політичних обставин і розглядала її як засіб формування національної свідомості та підготовки до завоювання державної незалежності. Усвідомлення ролі і значення освіти дорослих у житті народу спричинило зростання активності громадських культурно-освітніх організацій у цій сфері суспільного життя, залучення до ширшого кола українських громадян, посилення інтересу дослідників до вивчення її теоретичних основ, вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Справу позашкільної та економічної освіти дорослих на західноукраїнських землях зосередили в своїх руках громадські організації. Найбільші заслуги у розвитку позашкільної освіти мало товариство "Просвіта". Ефективність діяльності забезпечувалася активною та самовідданою працею багатьох свідомих українців, до яких належав і Михайло Галуцинський – один із представників прогресивної інтелігенції, відзначений як почесний член товариства "Просвіта" за велику працю в ділянці народної освіти, вагомий внесок у розробку науково-методичних засад андрагогіки та практичну організацію позашкільної освіти у краї.

### Література

1. Відзначені за заслуги для народу. Почесні члени "Просвіти" // Календар "Просвіти" на звичайний рік 1930. – Львів, 1929. – С. 147-172.
2. Галуцинський М. До самоосвіти! // Календар товариства "Просвіта" на звичайний рік 1930. – Львів, 1929. – С. 64-69.
3. Галуцинський М. Інтерес громади в освіті дорослих // Календар товариства "Просвіта" на переступний рік 1932. – Львів, 1931. – С. 33-36.
4. Галуцинський М. Кілька завдань освітньої праці // Просвіта до українського народу. – Львів, 1921. – С. 16-19.
5. Галуцинський М. На переломі // Календар "Просвіти" на звичайний рік 1929. – Львів, 1928. – С. 2-5.
6. Галуцинський М. Одиниця і громада. – Львів, 1921. – 23 с.
7. Галуцинський М. Позашкільна освіта. – Львів, 1927. – 45 с.
8. Галуцинський М. "Просвіта" і її день // Життя і Знання. – 1929. – Ч. 3. – С. 65-67.
9. Герасимович І. Сліпі... Неграмотність в сучасній добі // Рідна школа. – 1932. – Ч. 21. – С. 292-293.
10. Гіптерс З. В. Діяльність культурно-освітніх товариств Галичини у справі розвитку освіти дорослих: історичний аспект / Професійно спрямоване навчання і виховання особистості. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 248-284.
11. Гіптерс З. В. Економічна освіта молоді в Галичині ХІХ – першої половини ХХ століть: теорія, досвід, персоналії: Монографія. – Львів: ЛБІ НБУ, 2006. – 220 с.
12. Історія Товариства "Просвіта" у Львові // Життя і знання. – 1934. – Ч. 4. – Додаток. – С. 107-108.
13. Завдання "Просвіти" й обов'язки громадянства. – Львів, 1931. – 24 с.
14. Лозинський М. Сорок літ діяльності "Просвіти". – Львів, 1908. – 72 с.
15. Магальяс С. Порадник для освітників. Форми і методи освітньої праці. – Львів, 1933. – 96 с.
16. Магальяс С. Публичні освітні віча // Життя і Знання. – 1934. – Ч. 4. – С. 111-112.

17. Сірополко С. Просвіта і демократія // Календар товариства "Просвіта" на звичайний рік 1931. – Львів, 1930. – С. 139–140.
18. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
19. Тверде слово українського народу. Резолюції Ухвалені Загальним З'їздом "Р.Ш." у Львові 16 травня 1932 // Рідна Школа. – 1932. – Ч. 11. – С. 161–166.
20. Целевич В. Громадська самоуправа – "Просвіті" // Календар товариства "Просвіта" на звичайний рік 1930. – Львів, 1929. – С. 69–74.
21. Чоповський В. Будитель національного духу (Діяльність культурно-освітніх товариств "Просвіта" та "Рідна школа" на західноукраїнських землях (II пол. XIX ст. – 20–30-ті роки XX ст.)). – Львів, 1993. – 64 с.
22. Ющишин І. Михайло Галуцинський – український андрагог // Шлях виховання і навчання: Педагогічно-методичний місячник. – Львів, жовтень 1931. – Ч 8. – С. 382–384.
23. Ющишин І. Проблеми сучасної андрагогії // Шлях виховання і навчання. – Львів, 1930. – Ч. 9. – С. 273–275.

### Резюме

*В статті розглядаються прогресивні педагогічні ідеї Михайла Галуцинського (1878–1931) по проблемам андрагогії та економічного освіти дорослих на західноукраїнських землях XIX – початку XX століття, актуалізується можливість їх використання в сучасних умовах.*

*Ключові слова: андрагогика, позашкільне навчання, економічне навчання, культурно-просвітительні товариства, освіта дорослих, освітній рух.*

### Summary

*The article deals with Mykhailo Haluschynsky's ideas (1878-1931) on the problems of androgogics and adults economic education in the western Ukrainian lands in the nineteenth – beginning of the twentieth centuries. The author pays attention to the possibility of their usage nowadays.*

*Key words: androgogics, extra – curricular education, economical education, cultural and educational societies, adult education, educational movement.*

УДК 371

Шелудько В. І., Грудинін Б. О.,  
Часницька Н. О., Будашна Т. О.

## ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ТА НАУКОВА СПАДЩИНА ВЧЕНОГО – МИКОЛИ МИКОЛАЙОВИЧА БОГОЛЮБОВА

*Стаття присвячена висвітленню життєвого шляху та ролі відомого науковця Боголюбова Миколи Миколайовича у розвитку фізики та математики.*

*Ключові слова: Боголюбов Микола Миколайович, теоретична фізика, нелінійна механіка.*

*Академік РАН А.А.Логунів:*

*"Мнение о его месте в науке сложилось давно: это крупнейший ученый века. После Пуанкаре и Гильберта только он совмещает в себе великого физика и математика."*

Микола Миколайович Боголюбов народився 21 серпня 1909 р. в Нижньому Новгороді (тепер м. Горький). Батько Микола Михайлович (08.(20).05.1872) – уродженець Нижньоновгородської губернії, закінчив Лисковське духовне училище (1886), Нижньоновгородську духовну семінарію (1892), Московську духовну академію (1896), зі ступенем канд. богослов'я, магістр богослов'я (1900), 1897-09 – викладав в Нижньоновгородському жіночому єпархіяльному училищі і Нижньоновгородській духовній семінарії, головний редактор "Нижегородского церковно-общественного вестника". Мати (Люмінарська) Ольга Миколаївна (27.03.1881) – закінчила Нижньоновгородське відділення Московської консерваторії по класу рояля, викладала в Нижньоновгородському інституті благородних дівочь. 14.(27).09.1909 Микола Михайлович був висвячений в сан священника і зайняв місце законовчителя в Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька, з 1913 – проф. богослов'я університету Св. Володимира (Київ), настоятель домової університетської церкви. 1915 – сім'я евакуювалася в Калугу. З 1917 – Микола Михайлович стає доктором богослов'я.

У 1912 р. родина Боголюбових переїхала до Києва у зв'язку з обранням Боголюбова-батька професором Київського державного університету. З дитячих років Микола виявляв великий інтерес до вивчення і пізнання всього нового. Він швидко навчився читати й писати, з 5 років почав вивчати з батьком



іноземні мови: спочатку німецьку, потім французьку і англійську. Батько був людиною високоосвіченою, знав майже всі європейські мови, а також грецьку і латинську мови, орієнтувався навіть у деяких старогрецьких написах і так званому клинопису. Він уважно керував навчанням і вихованням сина. У 1915 р. хлопець почав відвідувати підготовчий клас Київської гімназії. Особливих нахилів до математики в гімназиста учителі не помічали; навіть навпаки: на одному з уроків арифметики в першому класі, коли Микола відповідав, як здалося вчителю, не досить чітко, він висловив, як це інколи буває, таку графаретну думку: "Коля, математиком ти не будеш!" Учитель і гадки не мав, що через якихось десять років його учень знаннями в галузі математики перевершить свого вчителя.

Під час громадянської війни родина Боголюбових переселилася в село Велика Круча на Полтавщині. Малий Боголюбов продовжував навчання у сільській семирічній школі і в 12 років закінчив її. Педагогічний колектив школи виявився висококваліфікованим, що позитивно позначилося на розвитку і вихованні Миколи Боголюбова. На цей період припадають перші яскраво виражені прояви математичної обдарованості учня Боголюбова. Він із захопленням розв'язує арифметичні задачі, які ваблять його складністю, інколи прихованими зв'язками між даними і шуканими величинами. Розв'язування таких задач вимагає кмітливості, глибокого і тонкого розуміння ситуації.

Тригонометрію Микола вивчив сам, навіть без підручника, користуючись лише деякими вказівками батька. У 12 років після закінчення семирічної школи М. Боголюбов взявся вивчати вищу математику і фізику. Восени 1921 р. родина Боголюбових повернулася до Києва. Тут Микола продовжує самостійне вивчення курсу вищої математики і фізики, а також іноземних мов, але бачить, що далі продовжувати навчання в домашніх умовах неможливо. За рекомендацією професора Д. О. Граве Микола Боголюбов з 14 років починає працювати в науковому семінарі відомого професора Київського університету академіка М. М. Крилова. Тут юний математик зробив перші кроки в наукових дослідженнях і вже через рік, у 15 років, написав першу наукову працю. Ураховуючи особливі здібності й безперечну обдарованість молодого Боголюбова, у 1925р. за спеціальним рішенням РНК УРСР його, як виняток, без диплома про вищу освіту зараховують до аспірантури при відділі математичної фізики АН УРСР.

В протоколі N 32 від 01.06.1925 засідання малої президії Укрголова науки записано: "Слухали заяву уповноваженого по Києву про зарахування в аспіранти кафедри математики М.Боголюбова з урахуванням його фундаментальних здібностей з математики і про визначення йому заробітної плати. Постановили: вважати М.Боголюбова на посаді аспіранта кафедри математики в Києві. Включити його в список на заробітну плату". З 1925 – аспірант науково-дослідної кафедри сільгоспмеханіки. 1925 – перша самостійна наукова праця "Про обчислення вимушених коливань, що задовільняють деяким диференціальним рівнянням". 1926 – виконав і захистив аспірантську роботу "Про деякі нові методи в варіаційному численні" (надрукована в журналі "Annali di Matematica"). В 1927 зарахований на посаду наукового працівника.

Молодий аспірант через три роки захистив кандидатську дисертацію. З цього часу він стає науковим співробітником АН УРСР. У 1930 р. Президія АН СРСР присуджує Боголюбову вчений ступінь доктора математики без захисту дисертації. Дослідження в галузі нових методів варіаційного числення вже тоді зробили ім'я Боголюбова популярним серед математиків як у нашій країні, так і за кордоном. Ще в 1925 р. він одержав премію Болонської академії наук за доповідь на міжнародному конгресі, присвяченому проблемам варіаційного числення.

1928 – отримує премію ім. Адольфа Мерлані (Болонська АН) за роботу "Застосування прямих методів до однієї проблеми варіаційного числення". 04.04.1930 – прочитав на семінарі доповідь "Застосування нових методів до однієї проблеми варіаційного числення". 06.04.1930 – спільні збори фіз.-мат. відділу ВУАН за представленням М.Крилова (акад. АНУ і АН СРСР) і Д.Граве (акад. АНУ і АН СРСР) присудили М.Боголюбову науковий ступінь док. математичних наук "honoris causa".

11.12.1925 – М.Крилов доповів на фіз.-мат. відділі ВУАН роботу свого учня М.Боголюбова "Про обчислення вимушених коливань, що задовільняють деяким нелінійним диференціальним рівнянням". З цього почалася історія Київської школи нелінійної механіки (школа Крилова – Боголюбова). Вперше описані створені Криловим і Боголюбовим асимптотичні методи в монографії "Исследования продольной устойчивости аэроплана" (1932). Кафедра математичної фізики, яка складалася з двох співробітників – зав. кафедри М.Крилова і М.Боголюбова, розміщувалася в 30-х роках на квартирі Крилова, яка відносилась до Інституту технічної механіки ВУАН. Учені побудували нові асимптотичні методи нелінійної механіки, принцип еквівалентної лінеаризації, символічний метод; ввели поняття ергодичної множини, нерозкладного розподілу ймовірностей. У 1937 році – вийшла велика монографія М.Крилова і М.Боголюбова "Введение в нелинейную механику (Приближенные и асимптотические методы нелинейной механики)", яка стала класичним трактатом.

В 1930 була перебудована система ВУАН. До природничо-технічного відділу ввійшла кафедра математичної фізики; в 1931 – увійшла до інформаційно-технічного циклу відділу. В 1934 відновлено Інститут математики, кафедра збережена як окрема наукова організація. У 1935 році – після смерті батька М. Боголюбов забирає матір до себе (квартиру допоміг отримати Крилов).

24.-30.06.1935 на 2-му Всесоюзному математичному з'їзді в Ленінграді виступив А.А.Марков з ґрунтовною доповіддю: "Про теорію стаціонарних коливальних процесів академіка М.М.Крилова і доктора М.М.Боголюбова", в якій заявив, що з математичного погляду цей напрям дослідження – помилковий. Це він підтвердив і в кінцевому слові. Але оргвисновків зроблено не було – важливість дослідження вже була підтверджена практикою.

В 1933 р. – М.Крилов і М.Боголюбов передбачили, що область використання нелінійної механіки буде надзвичайно широкою, зокрема, вказали на можливість використання розроблених методів в квантовій механіці. 09.1935 року – в Москві відбулася перша Міжнародна топологічна конференція, де Крилов і Боголюбов представили доповідь: на тему: "Загальна теорія міри та її застосування до дослідження динамічних систем нелінійної механіки".

В 1937 р. опубліковано "Общая теория меры в нелинейной механике". В 2-ій половині 30-х Крилов і Боголюбов особливу увагу приділяють питанням теоретичного обґрунтування нелінійної механіки, розробили ряд топологічних і статистичних методів.

01.-02.1936 – перше закордонне відрядження: Берлін, Париж, Страсбург, Брюссель. 1936 – зав. кафедри математичної фізики Київського університету, з 1936 – професор. 1937 – монографія "Введение в нелинейную механику". У 1937 році – одружився з Євгенією Олександрівною Пірашковою (Н. 2(15).03.1913). 07.03.1940 – народився син Микола.

У 1939 році – за представленням Граве і Крилова М. Боголюбов обирається член-кореспондентом АНУ. 1940 – увійшов до складу комісії з реорганізації Чернівецького університету, займався відновленням математичних кафедр. В першій половині липня 1941 р. почалася евакуація АНУ (в Уфу). Боголюбови прибули в Уфу на початку серпня. Протягом всього періоду евакуації вчений працює в Інституті фізики і математики АНУ. Крім основної роботи, читав лекції в педагогічному інституті. 1942 – народився син Павло. В цей час вчений розробляє метод інтегральних многовидів і метод усереднення, що згодом були описані в монографії "О некоторых статистических методах в математической физике" (1945).

10.1943 – інститут переведений в Москву. Восени 1944 року – інститут повертається до Києва і знову розділяється на два структурні підрозділи. Микола Миколайович стає деканом механіко-математичного факультету Київського університету ім. Т.Шевченка. З 1945 р.– голова комітету математичних олімпіад для школярів (Київ). У 1945 році – створює строгу теорію методу усереднення, 1948 – встановлює ефективний метод дослідження нелінійних коливальних систем з багатьма ступенями вільності – одночастотний метод. 1946 – 49 – зав. кафедри математичної фізики Київського університету ім. Т.Шевченка.

Результатом наполегливої спільної роботи з академіком М.М. Криловим у галузі нелінійної механіки були дві важливі праці: "Про деякі статистичні методи в статистичній фізиці" (1945 р.) і "Проблеми динамічної теорії в статистичній фізиці" (1946 р.). За ці праці Боголюбову було присуджено Державну премію I ступеня (1947 р.). Ці праці мають велике прикладне значення, їх результати застосовуються у побудованій авторами теорії для розв'язання важливих актуальних питань з радіотехніки, питань статичної і динамічної стійкості синхронних машин, поздовжньої стійкості літаків, прикладної механіки тощо. Дослідження Боголюбова дали можливість ученим створити і повністю обґрунтувати асимптотичні методи нелінійної механіки і побудувати струнку теорію коливних процесів у нелінійних системах. До таких процесів відносяться вібрації різних машин, електромагнітні коливання, коливання радіотехнічних звукових і ультразвукових пристроїв. Фундаментальні праці в галузі нелінійної механіки збагатили радянську науку новими відкриттями в математичній фізиці і стали широко відомі не лише в СРСР, а й за кордоном.

Про наукові пошуки і захоплення сам М.М. Боголюбов говорив так: "За фахом я математик, і мій науковий потяг до питань теоретичної фізики пояснюється тим, що в цій галузі тепер багато захоплюючих проблем, успішне розв'язання яких залежить від розробки математичних методів. Взагалі вся сучасна теоретична фізика стає дедалі більше математичною за своїм характером..."

Праці М. М. Боголюбова у 1952– 1957 рр. присвячені питанням квантової теорії поля. Він знайшов так звані дисперсійні співвідношення, які відіграють важливу роль у теорії елементарних частинок. Вивчення цих законів допоможе докладніше з'ясувати багато явищ атомної фізики. Взаємодії елементарних частинок мають дуже складний характер, і теоретичні дослідження цих процесів можна вивчити лише за допомогою складного математичного апарату.

М. М. Боголюбову вдалося розвинути послідовну мікроскопічну теорію надтекучості і розробити особливі математичні способи, які тепер лежать в основі нового методу, що дало змогу повністю розв'язати питання про надпровідність.

Явище надтекучості відкрив у 1938 р. радянський академік П. Л. Капиця. Як відомо, при температурі 4,2 К і нижче, аж до абсолютного нуля ( $0\text{ K} = -273,16^\circ\text{C}$ ) гелій переходить у рідкий стан, якщо зовнішній тиск нижчий за 25 атм. Якщо температуру знизити до 2,19 К, то гелій переходить у надтекучий стан: він повністю втрачає свою в'язкість, яка характерна для будь-якої рідини. У такому стані рідкий гелій зовсім вільно протікає через як завгодно тонкі капіляри; для цього не потрібно різниці тисків, подібно до того, як для струму в надпровідниках не потрібно різниці потенціалів. Як виявилось пізніше, між цими двома явищами

існує глибока фізична і математична схожість; вона полягає в тому, що надпровідність можна розглядати як надтекучість електронів у металі.

Глибокі дослідження руху надтекучої рідини показали, що для рідини в такому стані (низькі температура і тиск) характерна висока впорядкованість її окремих частинок, тоді як звичайно, в рідині або газі окремі частинки розташовані хаотично. Це зумовлено інтенсивною взаємодією окремих частинок надтекучої рідини. Найбільш інтенсивна вона між частинками з протилежно напрямленими швидкостями. Завдяки складним процесам, що відбуваються в рідині при температурі, близькій до абсолютного нуля, вона втрачає в'язкість і, як було вже зазначено, стає надтекучою, тобто вільно проходить через найтонші капіляри.

Явище надпровідності було встановлене ще в 1911 р. голландським ученим Г. Каммерлінг-Оннесом. Учений охолоджував спочатку гелій, а потім ртуть до температури, яка лише на кілька градусів була вищою від абсолютного нуля. Каммерлінг-Оннес побачив дивне явище – ні гелій, ні ртуть не чинили ніякого опору електричному струму, що проходив через них. При абсолютній температурі 4,12 К ці речовини перейшли в стан надпровідників. При вивченні явищ, що супроводять появу надпровідності, виявилось, що атоми в металах розташовані не хаотично, а правильними рядами, утворюючи так звану кристалічну решітку. Електричний струм, що являє собою потік електронів, проходячи через метал, зустрічає на своєму шляху атоми кристалічної решітки. При цьому електрони віддають свою енергію атомам решітки, внаслідок чого гальмуються, тобто електричний струм зустрічає певний опір. Сучасна так звана квантова фізика твердить, що кристалічна решітка при температурі, близькій до абсолютного нуля, не чинить електричному струму ніякого опору; струм тече в такому металі вільно, без джерела живлення – метал стає надпровідником. Такий характер має явище надпровідності, якщо подати його в спрощеному вигляді.

Насправді ж процеси, що відбуваються у внутрішній структурі надпровідника, коли проходять електрони струму, дуже складні, для правильного кількісного опису їх взаємодії потрібний складний математичний апарат.

Ще в 1950 р. англійський учений Фреліх склав основне рівняння для розв'язування задач надпровідності, але через виняткову його складність учений не зміг розв'язати цього рівняння. Проте його передбачення щодо характеру явища надпровідності експериментальне блискуче підтвердилися. Розв'язати рівняння Фреліха намагалися вчені багатьох країн, зокрема Австралії і Америки, їхні праці не дали кінцевого розв'язку. Цю надзвичайно складну проблему вирішив Микола Миколайович Боголюбов.

10.1946 р. – на загальних зборах Відділу фізико-математичних наук АН СРСР М.М. доповів про свою роботу з надпровідності гелія, де вказав зокрема на помилки відомої напівфеноменологічної теорії Ландау (класика надплинності). В цій роботі була створена мікроскопічна, тобто базована на перших принципах теорія надплинності "бозе-системи" (різко розкритикувавши доповідача, Ландау за короткий час дещо змінює свої погляди, пише відповідну статтю без посилань на Боголюбова).

В 1955 р. – за допомогою розвинутого апарату ренормгрупи вказує на помилковість висновків Ландау і Померанчука в питанні "нуль-заряду". В 1957 р. – проводять семінар Ландау – Боголюбова з проблем теорії надпровідності. М. Боголюбов, використавши зауваження Купера, пише працю, де виводить вираз типу формули Купера. Отримує переконливіший результат, ніж американські фізики, які виходили не з гамільтоніана Фреліха, що містить взаємодію електронів і фотонів, а з наближеного гамільтоніана, що описує ефективно притягання між електронами.

Створення теорії надпровідності відкриває широкі перспективи для розв'язання багатьох практичних важливих завдань, пов'язаних із використанням надпровідників у сучасній техніці. Ці важливі праці про надпровідність М. М. Боголюбова були відзначені премією ім. Ломоносова (1957 р.). Влітку 1957 р. Боголюбов показав, що метод, розроблений ним при побудові мікроскопічної теорії надплинності бозе-систем, може бути узагальнений для послідовної побудови теорії надпровідності на основі моделі Фреліха. За розробку нового методу в квантовій теорії поля і статистичній фізиці, що привів, зокрема, до обґрунтування теорії надтекучості і теорії надпровідності, у 1958 р. М. М. Боголюбова було удостоєно Ленінської премії.

У 1958 р. – в Единбурзі (Шотландія) на XI міжнародному математичному конгресі виступає з пленарною доповіддю "Про деякі математичні питання квантової теорії поля".

Розробка концепції виродженого і нестабільного вакууму, робота про метод квазісередніх будуть покладені в основу майбутніх теорій елементарних частинок. В 60-х рр. разом з Ю. Митропольським розвиває метод інтегральних многовидів. На початку 60-х – розробив метод квазісередніх, що справило великий вплив на подальший розвиток статистичної фізики. 1964-66 рр. – дослідження з теорії симетрії і динамічних кваркових моделей елементарних частинок. Разом зі своїми учнями запропонував нове квантове число кварків, що згодом дістало назву "колір" (ідея кольорових кварків лежить в основі сучасних уявлень про елементарні частинки). Гіпотеза кольорових кварків виявилась тією кардинальною ідеєю, яка відкрила шлях до розвитку послідовної картини кваркової будови матерії. Потім була розроблена концепція асимптотичної свободи кварків на малих відстанях, що відіграє найважливішу роль в фізиці адронів.

З 1965 р. – директор Об'єднаного інституту ядерних досліджень (ОІЯД).

У 1966-73 рр. – одночасно директор Інституту теоретичної фізики АН УРСР (м. Київ).

Почесний член Американської академії мистецтв і наук в Бостоні (1960), іноземний член Болгарської АН (1961), іноземний член Польської АН (1962), іноземний член АН Німецької Демократичної Республіки (1966), іноземний член-кореспондент Гайдельберзької АН (1968), почесний доктор наук Берлінського університету ім. Гумбольдта (1960), почесний док. наук Чиказького університету (1967). Премія ім. Д.Гайнемана Американського фізичного товариства за дослідження в області математичної фізики.

08.1969 р. – стає Героєм Соціалістичної Праці. Виходить книга присвячена 60-річчю М.Боголюбова "Проблемы теоретической физики". У 1969 році – член Національної академії наук США, заслужений діяч науки УРСР, почесний доктор наук Туринського університету, доктор Краківської гірничо-металургійної академії, доктор наук Вроцлавського університету, болгарський орден Кирила і Методія, медаль ім. Гельмгольца АН НДР, монгольська медаль "Дружба". У період з 25.08.-04.09.1969 рр. – науковий керівник 5-ї Міжнародної конференції з нелінійних коливань (Київ). У 1969 – 1971 рр. – в Києві виходить 3-томник вибраних праць М.М. Боголюбова.

Основу філософії М.Боголюбова складала глибока релігійність. Завжди, коли дозволяв час і здоров'я, відвідував найближчу церкву. Перебуваючи на посаді директора ОІЯД доклав всіх зусиль, щоб відкрити в Дубно церкву. Добре знав порядок богослужіння. Ніколи не приховував цей бік свого життя. Все життя був позапартійним.

19. – 23.10.1971 р. стає одним із організаторів Міжнародної конференції з теорії плазми (Київ), яка згодом стане традиційною. Тоді ж виникла ідея створити в Києві міжнародний інститут теоретичної фізики. Не раз до неї повертався, але здійснити не вдалося.

Мав дивовижне стратегічне мислення і дар передбачення. Вибираючи стратегію розвитку ОІЯД, зіграв дуже велику роль в його становленні як міжнародної організації.

У 50-х роках у теорії сильних взаємодій було запропоновано метод дисперсійних співвідношень, який дозволяв зв'язати спостережені фізичні величини без використання рівнянь руху. Доведення дисперсних співвідношень для піон-нуклонного розсіювання М. Боголюбов дав 1956 року з використанням нового математичного апарату, і згодом це було підтверджено експериментально.

Золота медаль Макса Планка Фізичного товариства ФРН (1973), золота медаль ім. Франкліна (1974), золота медаль Словацької АН (1975), командорський знак "За заслуги" (Польща, 1978), медаль "За розвиток дружби і співробітництва" (ЧРСР, 1978), доктор наук Варшавського університету (1977), почесний член Угорської АН (1979). З 1969 – гол. ред. журналу "Физика элементарных частиц" (видає ОІЯД). У 08.1979 р. – стає двічі Героєм Соціалістичної Праці, ініціатором міжнар. шкіл з фізики елементарних частинок; разом з директором ЦЕРН – семінарів провідних світових лабораторій. 1980 р. – книга "Введение в квантовую статистическую механику" (разом з М.Боголюбовим (мол.), підручник "Квантовые поля" (разом з Д.Ширковим). 1981 р. – премія ім. А.П.Карпінського.

ОІЯД став провідним науковим центром, одним з найбільших в світі. Тут зародились нові напрямки: релятивістська ядерна фізика, мезохімія, фізика важких ізотопів, фізика ультрахолодних нейтронів та ін.

З 1983 р. – директор (одночасно) Математичного інституту АН СРСР. У 1983 р. – іноземний член Монгольської АН і АН Індії. Медаль ім. М.Лаврентьєва. 1985 р. – найвища нагорода АН СРСР в галузі природничих наук – медаль ім. Ломоносова. У 1984 р. – разом з А.Логуновим, Д.Ширковим удостоєний Державної премії СРСР в галузі науки і техніки за цикл праць "Метод ренормалізації групи в теорії полів". Головний редактор створених ним журналів "Теоретическая и математическая физика", "Физика элементарных частиц и атомного ядра". Учасник Пагоуського руху науковців за мир.

Син Павло – доктор фіз.-мат.наук, працював в Дубні; син Микола – доктор фіз.-мат.наук., академік РАН, зав. відділу Математичного інституту ім. В.Стеклова АН РАН.

У 1987 р. – наукова рада Міжнародного центру теоретичної фізики в Трієсті (кер. – нобелівський лауреат А.Салам), для науковців країн, що розвиваються, встановила премію ім. М.Боголюбова за видатні заслуги в справі розвитку наукових досліджень в області математики і фізики твердого тіла. Публікує монографію разом з А.Логуновим, А.Оксаком, І.Годоровим "Общие принципы квантовой теории поля".

У 1988 р. – стає радником при президентові АН СРСР.

У 1989 р. – звільнений з посади директора ОІЯД і стає почесним директором. Почав хворіти, здоров'я стало швидко погіршуватись. Помер 13.02.1992. Похований на Новодівичому цвинтарі.

Посмертно нагороджений медаллю П.Дірака (1992, Міжнародний центр фізики в Трієсті).

НАНУ заснувала медаль ім. М.Боголюбова, його ім'я присвоєно Інституту теоретичної фізики НАНУ, Лабораторії теоретичної фізики ОІЯД.

М. М. Боголюбов написав понад 200 наукових праць. Його не раз запрошували читати лекції за кордоном, робити доповіді на багатьох міжнародних конгресах.

Протягом усього наукового життя був одночасно математиком, механіком, фізиком. Як сказав Роберт Віннер. "А чи не існує декілька Боголюбових, кожен з яких найбільший спеціаліст в своїй галузі?!"

### Література

1. Фрейман Л.С. Творцы высшей математики./Фрейман Л.С. – М.: Наука, 1968. - 215с.
2. Бородин А.И. Библиографический словарь деятелей в области математики. /Бородин А.И., Бугай А.С. – К.: Рад.шк., 1979. – 607 с.
3. Колмогоров А.Н. Математика/ Колмогоров А.Н./БСЭ, 2-е изд.–Т.26. – 1954.-645с.
4. Даар-Дальмедика А. Пути и лабиринты. Очерки по истории математики. /Даар-Дальмедика А., Пейффер Ж. – М.: Мир, 1986. - 431с.
5. Вивальнюк Л.М., Ігнатенко М.Я. Елементи історії математики: Навч. посібник. /Вивальнюк Л.М., Ігнатенко М.Я.- К.: ІЗММ, 1996. - 180с.

#### Резюме

*Статья освещает жизненный путь и роль известного ученого Боголюбова Николая Николаевича в развитии физики и математики.*

*Ключевые слова: Боголюбов Николай Николаевич, теоретическая физика, нелинейная механика.*

#### Summary

*The article is devoted to coverage of life and the role of the famous scientist Mykola Boholyubov in the development of physics and mathematics.*

*Key words: Mykola Boholyubov, theoretical physics, nonlinear mechanics.*

УДК 37.017.92(09)

Н.І. Заремська

### КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ "СПРАВЖНЬОЇ ЛЮДИНИ" В АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ М. І. ПИРОГОВА

*Автор розглядає актуальну проблему виховання на основі духовних цінностей в антрополого-педагогічній концепції Миколи Івановича Пирогова.*

*Ключові слова: антропоцентризм, виховання, духовність, духовні цінності, принципи виховання.*

**Актуальність** теми нашої наукової розвідки визначена тим, що в умовах формування української державності особливої ваги набувають тенденції гуманізації вітчизняної освіти. Однією з основних проблем сучасного педагогічного пошуку є людиноцентричний аспект в освітній діяльності; і хоча існують певні негативні тенденції в суспільстві та шкільній освіті (необхідність економічної перебудови, погіршення демографічної ситуації й екології, зростання авторитарних і тоталітарних тенденцій, морального натуралізму тощо), зростає значення людинознавства як методології педагогічної діяльності та соціальної роботи. В основу соціокультурних змін сучасного українського суспільства покладено не тільки необхідність економічної перебудови, але й ті чинники, які пов'язані з “кризою духовності”, що неминуче веде до “кризи людини”, ставить її на межу соціального, політичного і духовного виживання.

У пошуках виходу з критичної ситуації, сучасна освіта спрямовує вектор своєї орієнтації в суб'єктивну площину, що дає можливість людині знову стати “мірою всіх речей”. З огляду на це, проблема людини, її розвитку та становлення стає головною у філософських, педагогічних та соціологічних пошуках. Спираючись на принцип гуманізму, в освітньому просторі центральними постають питання сенсу життя людини та її ціннісних орієнтацій.

Педагогічний гуманізм варто розуміти як сукупність антрополого-педагогічних концепцій, основною метою яких є необхідність цілісного вивчення дитини. У концептуальній системі гуманізму працювали такі вітчизняні педагоги: Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Пирогов, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші. Гуманізація освіти є основною ідеєю педагогічної теорії та практики. Розв'язання стратегічних завдань змісту освіти, пов'язаних із вирішенням проблеми відтворення ціннісної вертикалі, формування духовності, високої моральності, поряд з формуванням громадянської відповідальності, правової самосвідомості та самостійності, неможливе без глибокого дослідження і впровадження в життя здобутків минулого, урахування і залучення культурно-історичного досвіду, становлення і розвитку людини в контексті педагогічних традицій освіти.

Сучасна освітня система прагне до синтезу всього цінного, що є в історико-педагогічній спадщині, здійснює пошук нових підходів до вирішення проблеми виховання духовних цінностей. У зв'язку з цим є актуальним звернення до філософсько-педагогічної спадщини Миколи Івановича Пирогова, у педагогічних поглядах якого відображені філософські погляди на духовну суть та природу людини, важливість вирішення проблем виховання духовних цінностей та духовного виховання і розвитку людини. Відтак, результатом його творчого здобутку стала гуманістична, духовно-моральна педагогічна спадщина, в якій питання виховання стають “питаннями життя”.

Глумачення освіти як виховання цілісної людини в єдності духовно-моральних, пізнавальних, діяльнісних проявів, характерне для класиків вітчизняної педагогіки М.Пирогова (бути духовним – “бути

людиною”), К.Ушинського (людина прагне до задоволення вищих моральних та духовних потреб), С. Русової (духовність людини – основа життя) та інших. Отже, у визначений період, а саме – друга половина XIX та початок XX століття – “духовність, як категорія виховання розглядається, насамперед, як християнсько – церковно – православний і державний пріоритет” [7, 4]. Однією із ключових традицій педагогічної культури є ідея антропоцентризму та олюднення виховання. Антропологічний підхід створює широку методологічну перспективу змін людського буття, тому що розглядає особистість як біосоціокультурну цілісність, а її духовність стає центром інноваційних перебудов і суттєвих зрушень в освіті.

Вітчизняні просвітителі акцентували увагу на тому, що лише система антропологічних наук дає об’єктивні знання про людину, вперше аргументували необхідність педагогічної антропології, складність та багатогранність у ній наукових даних про людину. Їхніми педагогічними концепціями були закладені основи вивчення людини у виховному процесі з метою узгодження особливостей природи людини і цілей виховання.

Вагому антропологічну спадщину становлять дослідження М.Пирогова (ідея соціокультурної цінності людини й дитини). Він був першим педагогом, який поставив у центр своєї педагогічної концепції ідею необхідності виховання, насамперед людини.

У цій статті ми робимо спробу аналізу концепції виховання “справжньої людини” в антрополого-педагогічній системі М.Пирогова. Наявність у працях М.Пирогова антропологічного способу мислення, виявлення і реалізація гносеологічного, методологічного, гуманістичного і духовного потенціалу його педагогічної спадщини є актуальним завданням сьогодення.

Аналіз філософської, педагогічної, психологічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок, що наукові ідеї М.Пирогова цікавили науковців у різні періоди і в різних аспектах. У дореволюційний період їх досліджували з позицій характеристики й оцінки діяльності педагога та його біографії. Початок XX століття ознаменувався новим пошквалюванням суспільного і наукового життя. Питання виховання знову стали центром уваги дослідників, тому активно розвивалася ідея духовно-морального виховання особистості, заснованого на духовних цінностях у вітчизняній філософсько-педагогічній думці дореволюційного періоду. Знову пошквалюється інтерес до педагогічних ідей Миколи Івановича Пирогова. Особлива увага вчених спрямовувалась на розроблену Пироговим концепцію неперервного духовно-морального виховання й освіти особистості, починаючи з дошкільного виховання в сім’ї.

Ідеї М.Пирогова є об’єктом дослідження ряду дисертацій та монографій (П.Кально, А.Красновський, С.Іванов, Б.Пазиня, С.Старченко, Ш.Сихуралідзе, А.Хазанов та ін.)

В Україні вклад М.Пирогова в розвиток освіти досліджували А.Бачинська, І.Бех, М.Давиденко, М.Євтух, Л.Шевченко та інші.

Великий учений, мислитель, лікар Микола Іванович Пирогов залишив значний спадок не лише в галузі медицини, але й у сфері освіти. У 1856 році вийшла в світ його педагогічна стаття “Питання життя”, яка стала своєрідною програмою розвитку педагогічної антропології. Епіграфом до неї були підібрані такі слова: “До чого Ви готуєте свого сина? – Бути людиною, – відповів я”. Отже, сенс людського існування, на думку вченого, полягає в тому, щоб бути “справжньою людиною”. Цей принцип – “Буть, а не казаться” [3, 80] – був наскрізною моральною настановою всієї науково-педагогічної діяльності М.Пирогова. Він піднімає питання необхідності розвитку глибокого пізнання, розуміння дитячої психіки, потреб, інтересів.

На думку К.Ушинського, ідеї М.Пирогова “розбудили педагогічну думку, яка спала до цих пір” [8, 30], перший у нас поглянув на справу “виховання з філософської точки зору і побачив у ньому не питання шкільної дисципліни, дидактики чи правил фізичного виховання, а глибоке питання людського духу – “питання життя” [1, 30].

У своїх творах Микола Іванович Пирогов заострює увагу на тому, що від правильного виховання залежить майбутнє як окремої людини, так і людства загалом, тому найважливішим фактором удосконалення суспільства є, на його думку, формування духовності особистості. Учений прагне розв’язати протиріччя, яке міститься у самій людині: матеріальна й духовна її природа, на основі власного життєвого досвіду, шляхом постійного його аналізу. Людиною може бути кожен, хто навчився з “ранніх років добре користуватися властивостями своєї душі” [6, 116].

М.Пирогову вдалося розмежувати все “нечисте і нище”, перемогти в собі егоїстичне й жорстоке, слідувати вищим людським ідеалам. Усе, що існує в світі, має полярність, що ділиться між антитезою “добро – зло”. Уміння визначитись, відчувати власне “Я”, пізнати самого себе, усвідомити, що не груба оболонка тіла зберігає людську сутність і неповторність. Саме тому М.Пирогов розглядає особистість і як “зоологічну людину” (турбота про здоров’я, фізичне виховання), і як “розумну істоту” (розумове виховання, розвиток мислення, здібностей), і як “суспільну істоту” (громадянське виховання, розуміння моральних категорій), і як “істоту духовну” (звернення до “внутрішньої людини”) [5, 125]. Кожна з цих іпостасей відповідає своїм завданням. Микола Іванович Пирогов, обираючи серед перерахованих нами людських іпостасей, віддає перевагу “істоті духовній”: “Дайте виникнути і розвинути в собі внутрішній людині! Дайте їй час. Нехай спочатку стане на ноги, нехай вона підкорить в собі зовнішню людину. І у вас буде все” [2, 361]. На думку вченого, шлях до пізнання процесу становлення “внутрішньої людини” проходить через розуміння

душі дитини, яка є цілісним, ще не зруйнованим світом, тому виховну концепцію він вибудував так, щоб не пошкодити цієї цілісності.

У статті “Бути, а не здаватися ” Микола Пирогов зазначає, що виховання іншої мети не має, як “извлечение из природы ребенка всех его человеческих задатков” [3, 86], бо головне – “внутрішня людина”, тому виховання повинно готувати дитину до самопізнання та боротьби, що сприяють розвитку духовності, формуванню стійких переконань і ведуть до гармонії духовного і суспільного в людині; ясного розуміння речей навколишнього світу, виведення добрих інстинктів дитячої природи у свідоме прагнення до ідеалів добра і правди, що є “найкращою прикрасою часу і суспільства” [9, 78].

М. Пирогов називає дві найважливіші умови виховання, дотримання яких абсолютно обов'язково для успішного розвитку в дитині гуманних якостей. Перше – це своєчасний початок виховання дитини: “Виховання треба починати з колиски, якщо ми бажаємо докорінної зміни вдач, потягів, переконань суспільства”. Усвідомлюючи це, педагог робить висновок, що дорослі не мають права залишатися байдужими до “духовного світу наших дітей і не вивчати його в усіх важливих напрямках” [4, 256]. Саме тому М. Пирогов наголошував на великій ролі сім'ї у розвитку духовного світу дитини. Друге – посилення виховного впливу навчальних дисциплін на учнів: “У науці криється такий морально-виховний елемент, який ніколи не зникає, які б не були її представники. Наука бере своє, і, діючи на розум, діє і на вдачу”. За М. Пироговим, ідеал вчителя – це мудра, виважена людина, що веде дитину шляхом пізнання самої себе, навколишнього світу, суспільства, здатна не тільки підтримувати і спрямовувати учня у процесі пізнання, а також вимагати від себе і учнів моральної стійкості, твердих моральних переконань, самопізнання, самовдосконалення.

В основу концептуальних засад виховання М. Пирогов поставив такі принципи:

- принцип цінності людини і любові до неї;
- принцип виховання людини в людині;
- принцип врахування вікових особливостей;
- принцип поваги до особистості;
- принцип врахування вроджених якостей і здібностей дитини.

У системі виховання М. Пирогова виховна діяльність презентується категоріями “розвиток ” та “свідомість ”. За таких умов має відбутися перехід від широкій категорії “виховання”, як впливу на психіку, до категорії “діяльності”, яка мусить концептуалізувати процес виховання. Виховна діяльність не мислиться без розуміння її поетапно-процесуальної структури. Пріоритетною повинна виступати духовна складова, яка відображається ієрархією духовних цінностей. При цьому потрібно пам'ятати, що духовний потенціал особистості формується і розвивається на базі усього наявного історичного здобутку багажу духовної та моральної культури, насамперед рідного народу.

Надзвичайно важливим є формування духовної сфери дитини: духовний досвід, духовний ідеал, духовні цінності, духовні смисли.

Здійснений нами аналіз антрополого-педагогічної концепції М. Пирогова дає змогу зробити такі висновки:

- виховання, насамперед, – орієнтація педагогів на “справжню людину”, розвиток у дитини високих людських якостей, що неможливо в умовах, які склалися у школі та суспільстві, жорсткого виховного та освітнього диктату;
- процес формування людини в людині повинен бути пов'язаний з підготовкою її до боротьби із суспільним злом і тими недоліками, котрі є в самій людині;
- постійна увага школи повинна спрямовуватись на “внутрішню людину”;
- головним завданням усіх педагогів повинен стати гармонійний розвиток духовних і фізичних сил дитини;
- гуманістичний ідеал людини передбачає формування у неї власної гідності, поваги до інших людей, справедливості, милосердя.

Для реалізації таких настанов у процесі виховання, М. Пирогов передбачав наступні умови:

- 1) зв'язок навчання з вихованням;
- 2) виховування дитини повинно враховувати національну культуру і духовні традиції народу;
- 3) зв'язок школи з життям;
- 4) високий професіоналізм учителів, наставників;
- 5) створення атмосфери довіри і доброти між наставниками і вихованцями;
- 6) посилення уваги до самовиховання дитини;
- 7) індивідуальний підхід до вихованців;
- 8) відміна тілесних покарань;
- 9) розвиток в освітніх установах єдиної суспільної думки;

Система цінностей виховання “справжньої людини” (за педагогічними ідеями М. Пирогова)

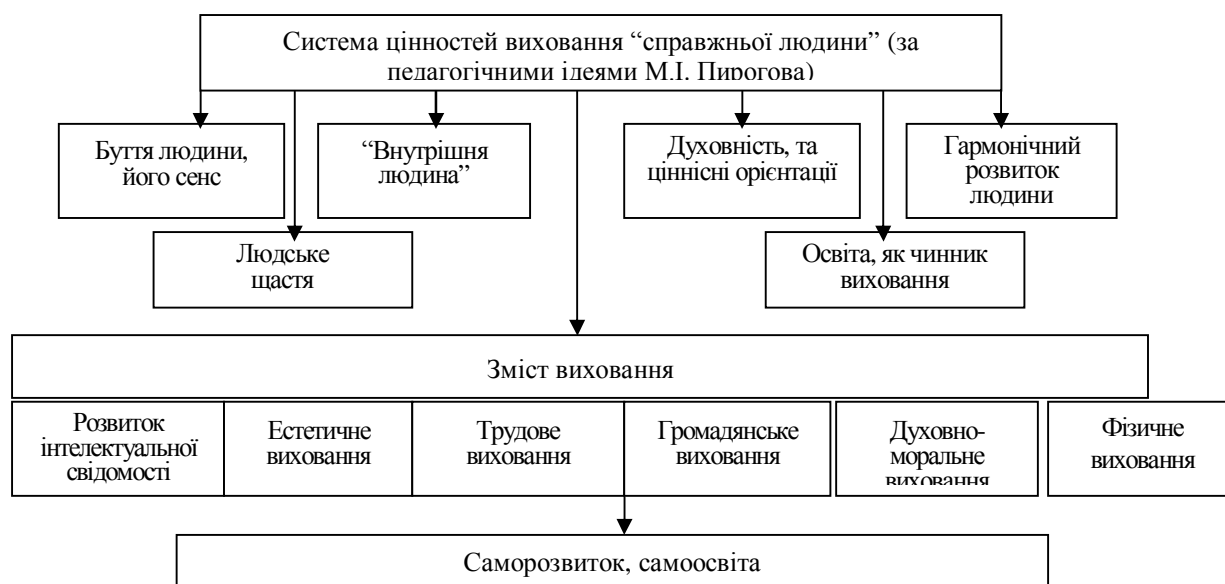


Рис.1 Система цінностей виховання “справжньої людини” (за педагогічними ідеями М.І. Пирогова)

**Література**

1. Пирогов Н.И. Вопросы жизни// Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.
2. Пирогов Н.И. Избр. пед. сочинения/Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенюк. – М.: Педагогика, 1985.
3. Пирогов Н.И. Сочинения . – Т. I. – К., 1910.
4. Пирогов Н.И. Сочинения . – Т. II. – К., 1910.
5. Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. – С. 125.
6. Семенов Д.Д. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. Идеал воспитания//Женское образование. – 1891. - № 2. – С. 115-118.
7. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики.// Шлях освіти. – 2006. - № 1. – С. 2-7.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Собр. Соч.: В 11 т.- М., Л.,1948. – Т.3.
9. Штрайх С.Я. Вопросы жизни Н.И. Пирогова // Русская школа. – 1910. - № 7-8. – С. 72-88.

**Резюме**

Автор рассматривает актуальную проблему воспитания на основе духовных ценностей в антрополого-педагогической концепции Николая Ивановича Пирогова.

Ключевые слова: антропоцентризм, воспитание, духовность, духовные ценности, принципы воспитания.

**Summary**

The author considers the current issue of education based on spiritual values in the anthropological and pedagogical concept of Mykola Ivanovych Pyrohov.

Key words: anthropocentrism, upbringing, spirituality, spiritual values, upbringing principles.

УДК 378.147.855

О.А. Грищенко

**НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

У статті розглядаються наукові та методичні підходи до формування науково-дослідної роботи у майбутніх педагогів. Поетапно представлена логічна модель виконання науково-дослідної роботи студентами.

Ключові слова: науково-дослідна робота, дослідження, дослідницькі навички і вміння.

**Постановка проблеми.** У державній програмі "Вчитель" відзначається, що освіта має бути пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави. Саме завдяки діяльності педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки.



Наприкінці ХХ століття людство вступило в якісно нову стадію свого розвитку. Розпочалася так звана постіндустріальна епоха, коли на перший план виходять інформація, знання та технологія. Саме вони стають основною продуктивною силою, формують економічну міць і конкурентоспроможність держави, визначають перспективи і місце нації в глобалізованому світі.

Нові умови спричиняють кардинальне підвищення ролі освіти й науки в житті суспільства. Віднині вони є основою і водночас головною рушійною силою прогресу.

Науково-дослідна робота майбутніх учителів є важливим засобом поліпшення якості підготовки вчительських кадрів. Водночас залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи дозволяє повніше використовувати їх творчий потенціал. Оскільки здібності майбутнього вчителя як дослідника не виникають самі по собі, а формуються в діяльності, то слід залучати студентів до науково-дослідницької роботи з першого курсу.

Умовою успішної професійної діяльності спеціаліста стають його професійна мобільність, творчий підхід до розв'язання проблем, упевненість у собі, у своїх силах; уміння самостійно працювати, орієнтація у бурхливому потоці наукової інформації; володіння методами наукового пізнання; прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти, до підвищення кваліфікації.

Таким чином, навчальний процес студентів у вищому навчальному закладі освіти все більше повинен спиратися на самостійну, близьку до дослідницької діяльності студентів. Тому так важливо залучати їх до самостійного творчого процесу, прищепити їм уміння і навички пошуку, уміння збирати й аналізувати корисну інформацію.

Розвиток сучасного суспільства зумовлює формування особистості фахівця як дослідника. Досвід європейських країн свідчить, що вирішення цього питання сприяє забезпеченню багатогранності, мобільності, знань майбутніх фахівців, розширенню їх науково-педагогічного світогляду, оволодінню вміннями самостійної пізнавальної діяльності протягом життя.

Отже виникає потреба висвітлення підходів до формування навичок науково-дослідної роботи у майбутніх учителів, оскільки розв'язання цієї проблеми дозволяє визначити структуру і функції пошукової роботи студентів, виявити закономірності підготовки майбутніх фахівців до наукової творчості у контексті ступеневої освіти, розробити технологію діагностики готовності майбутніх учителів до самостійного дослідження.

У зв'язку з цим **мета** статті полягає у тому, щоб проаналізувати основні напрями формування науково-дослідної роботи у майбутніх учителів, розкрити провідні науково-методичні підходи до дослідницьких кваліфікацій.

**Аналіз основних досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання проблеми, дозволяє виокремити напрями її зокрема, у філософії сучасної освіти (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, А. Маслоу, П. Сікорський, В. Сухомлинський); вивчення теоретичних засад організації науково-педагогічного пошуку (В. Буряк, С. Гончаренко, В. Краєвський); визначення потенціалу різноманітних видів самостійної роботи і дослідницької діяльності майбутніх учителів у їхній професійній підготовці (Н. Кічук, П. Підкасистий, В. Радул, М. Солдатенко); дослідження проблеми підготовки вчителя-дослідника в контексті порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, Т. Кошманова, Л. Пуховська). Водночас зауважимо, що провідні наукові дослідження, націлені на оптимізацію професійної підготовки вчителя, лише торкаються окремих аспектів формування навичок науково-дослідної роботи у майбутніх учителів.

Будь-яке наукове дослідження – визначення конкретного об'єкта і всебічне, достовірне вивчення його структурних характеристик, зв'язків на основі розроблених у науці принципів і методів пізнання, а також для отримання корисних для діяльності людини результатів [4, с.14]. Дослідження, які можуть проводити студенти поділяються на: теоретичні; емпіричні; змішані [1, с.9]. Ще на початку 90-х Д.В.Луцик розробив методичні рекомендації, де ґрунтовно висвітлює підходи підготовки майбутніх учителів до науково-дослідницької роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні стає очевидним, що неможливо забезпечити подальший процес педагогічної освіти, привести її у відповідність з потребами суспільства без використання засобів наукового дослідження, наукового пізнання. Тому учитель, виконуючи свої основні функції навчання і виховання підростаючого покоління, повинен тією чи іншою мірою бути не тільки добрим методистом, й дослідником. Дуже важливо, щоб професійними рисами сучасного вчителя були не тільки ідейна і моральна чистота, вимоглива доброта і любов до дітей, щоб сьогоднішній учитель не тільки відмінно знав предмети, яких навчає, методику їх вивчення, але й був науковцем на певному рівні.

Зразком для наслідування є знамениті наші педагоги минулого С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, В.О.Сухомлинський, а також талановиті педагоги сьогодення О.А. Захаренко, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г.Ничкало.

Чимало вчителів займаються науково-дослідною роботою, що дає їм можливість сповна поєднувати досягнення педагогічної науки з практикою. Важливу роль в оновленні навчального процесу відіграє керівництво навчального закладу, викладачі, методисти як безпосередні носії новаторських підходів. При всьому розмаїтті технологій навчання: дидактичних, комп'ютерних, проблемних, модульно-розвивальних та

інших – реалізація провідних педагогічних функцій залишається за педагогом. Саме викладач виступає творцем, модифікатором конкретних нововведень. Він володіє широкими можливостями і має необмежене поле науково-педагогічної діяльності, оскільки на практиці переконається в ефективності створених технологій і методик навчання, проводить дослідницьку роботу, залучаючи до наукового пошуку студентів.

Інновації дають можливість перетворити традиційний навчальний процес на інноваційний, надаючи йому дослідницького характеру, що сприяє організації пошукової навчально-пізнавальної діяльності в освітніх закладах. Відповідний пошуковий підхід до навчання передбачає насамперед формування у майбутніх педагогів досвіду самостійного пошуку нових знань та їх застосування в нових умовах, формування досвіду творчої діяльності в поєднанні з виробленням ціннісних орієнтацій [2, с.197]. НДРС як модель інноваційної педагогічної освіти має передбачати розвиток науково-дослідницького потенціалу особистості. Першочерговим стає завдання формування у майбутнього вчителя готовності до постійного оновлення знань, а для цього він повинен володіти знаннями науковця, дослідника, уміти навчатися протягом життя. Дослідницький елемент у професіоналізмі сучасного вчителя має включати багато компонентів, зокрема ознайомлення із логікою дослідницького процесу, володіння методикою наукового пошуку літератури, її опрацюванням, аналізом і цитуванням, вмінням передбачення розвитку процесу. Здібності науковця не з'являються самі собою, вони формуються у діяльності, яка включає дослідницькі компоненти.

Наукова робота розпочинається з пошуку і вибору теми дослідження. Критерієм для вибору теми дослідження є власний інтерес автора, але не єдино істотний. Наукове дослідження повинно мати вступ, головну і заключну частину. У заключній частині автор має чітко подати результати дослідження.

Покажемо послідовність виконання науково-дослідних робіт студентами поетапно:

Вибір теми дослідження, формування мети, завдань → Визначення об'єкта, предмета дослідження → Розробка робочої гіпотези → Визначення методики проведення дослідження → Організація збору інформації → Обробка та аналіз зібраної інформації → Оформлення результатів дослідження → Обґрунтування висновків і рекомендацій → Обговорення і рецензування результатів дослідження → Впровадження результатів дослідження у практику.

Науково-дослідницька діяльність (НДД) – це обов'язкова складова частина майбутньої професійної діяльності вченого, науковця. Організація НДД спрямовується на розвиток потреби в творчості, в самостійній розумовій праці, в набутті елементарних умінь її організації. Вона відбувається за умови правильної організації її нижчих форм: навчально-творчої та навчально-дослідницької. До показників, які характеризують ступінь оволодіння дослідницькими вміннями відносять:

- чітке виділення і формулювання основної мети роботи і визначення завдань;
- здійснення пошуку наукових джерел;
- правильне обґрунтування актуальності теми дослідження;
- складання плану виконання дослідницьких завдань.

Тема і зміст досліджень виходять за межі програмного мінімуму. Мета НДД – набуття досвіду наукової роботи, оволодіння технологією наукового дослідження, розвиток творчих якостей особистості, майбутнього педагога.

Показниками до НДД, є такі вміння:

- організувати власну розумову діяльність;
- оперувати понятійним апаратом наукових методів пізнання і дослідження;
- визначити мету і завдання дослідження;
- здійснити теоретичний аналіз першоджерел;
- висунути і сформулювати гіпотезу і довести достовірність або спростувати її;
- визначити об'єкт і предмет дослідження;
- обґрунтувати наукову новизну і практичну спрямованість дослідження;
- оформити та захистити результати свого дослідження.

Науково-дослідна діяльність – це творча діяльність, що характеризується такими ознаками:

- вона спрямована на розв'язання протиріччя в процесі обов'язкового дослідження (творчість не відбувається, якщо немає дослідження);
- наявність об'єктивних передумов для її здійснення;
- наявність суб'єктивних передумов (відповідного рівня творчого потенціалу, творчих умінь базового та вищого рівнів);
- керованість вченим-педагогом за допомогою способів непрямого і перспективного управління;
- особистісною, а в окремих випадках – і соціальною значущістю.

Формами організації науково-дослідної роботи студентів ВНЗ є реферат, курсова, кваліфікаційна дипломна та магістерська роботи. Всі форми науково-дослідних робіт здійснюються під керівництвом наукового керівника із числа професорсько-викладацького складу кафедри.

Мета і завдання науково-дослідної роботи студентів (НДРС) є одним із найважливіших засобів поліпшення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в

практичній діяльності останні досягнення науково-технічного і культурного прогресу. Залучення до науково-дослідної роботи студентів дає можливість також використовувати їх творчий потенціал для вирішення актуальних завдань сьогодення.

НДРС є продовженням і поглибленням навчального процесу і організовується безпосередньо на кафедрах. За характером виконуваних досліджень науково-дослідну роботу в навчальному процесі можна розділити на види:

- теоретичні дослідження в галузі суспільних, гуманітарних, природничих і технічних наук;
- експериментальні роботи;
- розроблення і налагодження нових лабораторних установок;
- дослідження і творчі роботи в галузі літератури і мистецтва;
- комплексні теми.

У багатьох навчальних закладах вводять курс "Основи наукових досліджень", який має на меті:

- навчити студентів складати план проведення дослідження;
- ознайомити із стратегією і тактикою проведення експерименту, математичним його плануванням, теорією похибки і статистичною обробкою експериментальних даних у дослідницьких роботах;
- допомогти оволодіти елементарною технікою проведення експерименту, ознайомити з науковою літературою зі спеціальності студента;
- ознайомити з методикою проведення досліджень зі спеціальності [3].

**Висновки.** Залучення майбутніх учителів ВНЗ до самостійної роботи з елементами дослідження сприяють прагненню до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку. Збагачення студентів уміннями дослідження – це шлях до розкриття ще не використаних резервів активізації навчального процесу, підвищення впливу дослідницького навчання.

Реалізація дослідницького підходу у навчальному процесі сприяє формуванню у майбутніх фахівців дослідницьких навичок і вмінь, що є провідними у професійній підготовці сучасних висококваліфікованих фахівців-дослідників.

Недаремно сучасний розвиток суспільства вимагає підвищення наукової компетентності фахівців з вищою педагогічною освітою. Заохочення студентів до наукових досліджень, оволодіння навичками науково-дослідної діяльності повинні розглядатись як важлива умова якісної фахової підготовки майбутнього вчителя.

Визначено, що процес формування мотиваційного, емоційно-естетичного, комунікативно-інформаційного, операційно-діяльнісного компонентів етнолінгвістичної культури особистості вчителя ефективно здійснюється в науково-дослідницькому, навчально-методичному, освітньо-виховному, інформаційно-технологічному напрямах.

Доводиться, що науково-дослідна підсистема збагачує студентів методологією дослідницької роботи, стимулює розвиток самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей кожної особистості, особистісного і професійного самовизначення. На етапі бакалавра увага акцентується на науково-навчальній підготовці, на етапі магістра – на науково-дослідницькій, рівень спеціаліста відображає національну специфіку зі зміщенням акценту ваги на дослідницьку компетенцію.

### Література

1. Архипова С.П., Майборода Г.Я. Підготовка науково-дослідних робіт із соціально-педагогічних дисциплін. Черкаси, 2006. – 108с.
2. Педагогіка: Большая советская энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с.
3. Підготовка майбутніх учителів до науково-дослідної роботи (методичні рекомендації) – К., 1990. – 42 с.
4. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основи наукових досліджень: Навч. посібник. – К., 2000. – 260 с.
5. Ющенко В.А. Освіта як державний пріоритет. - Урядовий кур'єр. - 3 жовтня 2008 р. - №184..

### Резюме

*В статтє рассматриваются научные и методические подходы до формирования научно-исследовательской работы у будущих педагогов. Поэтапно представлена логическая модель выполнения научно-исследовательской работы студентами.*

*Ключевые слова: научно-исследовательская работа, исследование, исследовательские навыки и умения.*

### Summary

*In the article the scientific and methodical approaches to forming the research work for future teachers are examined. The logical model of implementation of the students research work is presented.*

*Key words: research work, research, research skills and abilities.*

**ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ**

*У статті окреслено коло дослідницьких умінь, які необхідні учителям математики та фізики для здійснення успішної професійної діяльності.*

*Ключові слова: дослідницькі уміння, педагогічні дослідницькі уміння, майбутні учителі математики та фізики.*

**Постановка проблеми.** В умовах переходу системи освіти України до Болонського процесу, введення кредитно-модульної системи зростає роль дослідницьких умінь учителів математики та фізики, які можуть вирішувати свої професійні задачі, реалізовувати свої особисті нахили, здібності.

На думку Г.О.Шишкіна, формування дослідницьких навичок у випускників педагогічних інститутів варто розглядати як обов'язковий елемент фахової підготовки [9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування особистості педагога розкрита в працях Ю.К.Бабанського, В.А.Сластьоніна, Л.В.Кондрашової, А.І.Щербакова, О.А.Абдулліної, А.А.Молдованова, Н.В.Кузьміної.

Проблему розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів вивчали такі науковці, як С.А.Раков, М.І.Фалько, С.П.Балашова, Є.В.Кулик, В.В.Борисов.

Проблемі підготовки майбутніх учителів математики та фізики до дослідницької діяльності в школі присвячені праці Г.О.Шишкіна, М.В.Каневської, О.С.Чашечникової.

**Мета статті** полягає у визначенні кола дослідницьких умінь, які необхідні для успішної професійної діяльності учителям математики та фізики, і визначення дослідницьких умінь, які розвиваються у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніх учителів математики та фізики.

**Виклад основних результатів дослідження.** Дослідницькі уміння – це уміння спланувати і здійснити науковий пошук, розробити замисел, логіку і програму дослідження, відібрати наукові методи і уміло їх застосувати, організувати і здійснити дослідно-експериментальну роботу, обробити, проаналізувати і оформити у вигляді наукового тексту отримані результати, сформулювати висновки і успішно їх захистити перед співтовариством провідних науковців і спеціалістів даної наукової галузі [11].

З метою визначення дослідницьких умінь, які необхідно розвивати в майбутніх учителів математики та фізики у процесі навчання ІКТ, треба спочатку з'ясувати ті дослідницькі уміння, якими повинні володіти учителі математики та фізики.

Однак можна відзначити, що в педагогічній літературі існують такі поняття, як "дослідницькі уміння" і "педагогічні дослідницькі уміння". Зміст цих понять дещо відрізняється, причому поняття "дослідницькі уміння" ширше за поняття "педагогічні дослідницькі уміння". Вище ми з'ясували зміст поняття "дослідницькі уміння". Нам необхідно визначити зміст поняття "педагогічні дослідницькі уміння", яке в психолого-педагогічній літературі не визначено.

В.В.Стешенко відмічає, що педагогічними дослідницькими уміннями для учителів різних профілів є такі уміння:

- користуватися методиками;
- давати графічну інтерпретацію;
- робити висновки [5, с.119].
- математично обробляти дані;
- описувати;

Відповідно до напрямів дослідницької діяльності учителя педагогічні дослідницькі уміння поділяють на чотири групи (див.табл.1.7) [2].

Таблиця 1

Зміст педагогічних дослідницьких умінь

Узагальнені уміння	Вивчення особистості учня	Вивчення і узагальнення педагогічного досвіду	Вдосконалення особистої системи впливу на особистість і інноваційну діяльність
Уміння користуватися методиками	Вивчення індивідуальних особливостей учня	Вивчення педагогічного досвіду	Перевірка особистих розробок
Уміння математично обробляти дані	Математичні методи	Статистичні методи	Статистичні методи з імовірнісними характеристиками
Уміння давати графічну інтерпретацію	Уміння будувати таблиці, графіки, які відображають об'єкт у статичності	Уміння будувати таблиці, графіки, які відображають об'єкт у динаміці	Уміння будувати таблиці, графіки, діаграми з порівнянням кількох об'єктів

Уміння описувати	Процес і результат діагностики особистості	Педагогічний досвід	Власні розробки
Уміння роботи висновки	Про рівень розвитку здібностей і якісних характеристик особистості	Про педагогічну ефективність досвіду вчителя та методів навчання	Про педагогічну ефективність особистих розробок

Отже, до педагогічних дослідницьких умінь відносяться уміння вчителя з вивчення особистості учня, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, вдосконалення особистої системи впливу на особистість і інноваційної діяльності.

Однак професійна діяльність учителів математики та фізики включає в себе не тільки педагогічну діяльність. Педагогічна діяльність є невід'ємною складовою професійної діяльності учителів математики та фізики. Крім педагогічної діяльності, професійна діяльність учителів математики та фізики пов'язана з діяльністю в сфері фундаментальних наук (математики та фізики). Адже, чого може навчити учнів учитель, педагог, але який має низькі знання і уміння з фізики або математики, який не може вдосконалювати свої знання і уміння зі свого предмету?

Як було зазначено вище, професійна діяльність учителів математики та фізики пов'язана з фундаментальними науками – математикою та фізикою.

Визначимо дослідницьку діяльність в галузі фундаментальних наук і педагогічну дослідницьку діяльність, яку виконують учителі математики в процесі своєї професійної діяльності:

- досліджують функції;
- розв'язують дослідницькі задачі;
- будують графіки функцій;
- створюють математичні моделі досліджуваних явищ або процесів;
- працюють з математичними моделями досліджуваних явищ або процесів;
- описують моделі рівняннями;
- аналізують помилки учнів, допущені у процесі розв'язання прикладів, визначають найтипівіші з них;
- доводять теореми, твердження;
- виводять формули;
- роблять висновки з проведеного дослідження.

Учителі фізики у процесі своєї професійної діяльності:

- добирають або розробляють досліди для демонстрації;
- виконують пошук і розробку задач для розв'язування на уроках;
- оперують з фізичними моделями реальних об'єктів, процесів або явищ;
- організують і виконують шкільний фізичний експеримент;
- оцінюють вірогідність результатів експерименту;
- роблять висновки.

На думку М.В.Каневської, майбутніх учителів математики необхідно озброювати не тільки навчальними, а й дійсно науковими знаннями з різних дисциплін і дослідницькими умінями – здобувати, аналізувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати та застосовувати нові знання у практичній роботі [3].

М.М.Ковтонюк вважає, що:

1) Якість формування умінь дослідницької діяльності у майбутніх учителів залежить від цілеспрямованої взаємодії викладача і студента.

2) В основі підготовки студентів до формування дослідницької діяльності школярів лежить систематична, цілеспрямована, самостійна дослідницька діяльність майбутнього вчителя.

3) Організована за пропонуваними методиками навчально-дослідницька діяльність дає можливість студентам із середніми математичними здібностями брати участь і у творенні нових знань, і, що найголовніше, набувати умінь імпрровізації у межах шкільного і навіть вузівського курсу математики та інтересу до активного вивчення курсу математичного аналізу [4].

Виходячи із змісту професійної діяльності, учителі математики повинні володіти такими дослідницькими умінями:

- виконувати науковий пошук;
- аналізувати літературні джерела;
- виконувати дослідження функцій;
- визначати суттєві характеристики об'єкта, процесу чи явища;
- будувати математичну модель;
- оперувати з математичною моделлю;
- доводити твердження, теореми, формули;
- будувати графіки функцій;

- оцінювати вірогідність результатів дослідження;
- робити висновки.

Г.О.Шишкін відмічає, що тільки вчитель, який володіє навичками дослідницької роботи, вміє виявити і правильно оцінити творчі здібності учнів, знайти найбільш раціональні і достатньо ефективні методи, прийоми організації і проведення навчального процесу, може забезпечити високоефективний навчальний процес. На думку вченого, розвиток творчих здібностей на уроках фізики передбачає побудову навчально-виховного процесу таким чином, щоб учень виступав у ролі дослідника [9].

Учителі фізики для успішної професійної діяльності повинні володіти такими вміннями:

- виконувати науковий пошук;
- аналізувати літературні джерела;
- висувати гіпотезу і перевіряти її;
- організовувати і здійснювати шкільний фізичний експеримент;
- виявляти закономірності досліджуваних явищ і процесів;
- будувати фізичні моделі досліджуваних явищ і процесів, оперувати з ними;
- виводити формули;
- доводити закони, залежності, теореми;
- будувати графіки залежності;
- робити висновки з проведеного дослідження.

В процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні учителі математики та фізики вивчають такі інформаційно-комунікаційні технології:

- операційні системи;
- текстові редактори;
- табличні процесори;
- системи керування базами даних;
- Інтернет;
- графічні редактори;
- математичні пакети;
- програми для створення презентацій.

Відповідно, у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутніх учителів математики та фізики розвиваються наступні вміння:

- виконувати науковий пошук;
- висувати і перевіряти гіпотезу;
- визначати суттєві характеристики досліджуваних об'єктів або явищ;
- будувати інформаційні моделі досліджуваного процесу або явища, оперувати з ними;
- організовувати експериментальне дослідження інформаційних процесів;
- досліджувати функції;
- будувати таблиці, діаграми, графіки функцій;
- оцінювати результати дослідження;
- робити висновки.

Варто відзначити, що ІКТ дозволяють розвивати дослідницькі вміння майбутніх учителів математики та фізики, які наближають їх діяльність до науково-дослідницької, а саме:

- оформляти результати дослідження у вигляді реферату, статті, доповіді;
- виконувати узагальнення і систематизацію зібраних відомостей;
- перевіряти достовірність припущень;
- виконувати статистичну обробку даних експерименту.

**Висновок.** Отже, нами визначено дослідницькі вміння, які необхідні вчителям математики та фізики для успішної професійної діяльності і які розвиваються у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій у вищому педагогічному навчальному закладі.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Наступним кроком у дослідженні ми вбачаємо розробку педагогічної моделі розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів математики та фізики у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій.

### Література

- 1.Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990.
- 2.Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 // Борисов Вячеслав Вікторович. – Слов'янськ, 1996. – 181л.

3. Каневська М.В. Особливості сучасної системи підготовки майбутніх вчителів математики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/MicroCAD/mcad2000/6.htm>
4. Ковтонюк М.М. Активне вивчення курсу математичного аналізу в умовах особистісно орієнтованого навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2007\\_16\\_2/doc\\_pdf/Kovatonjuk\\_st.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_16_2/doc_pdf/Kovatonjuk_st.pdf).
5. Кулик Є.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Кулик Євген Володимирович. – Т., 2006. – 421 арк.
6. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Раков Сергій Анатолійович. – Х., 2005.
7. Фалько М.І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 // Фалько Марина Іванівна. – К., 2005.
8. Чашечникова О.С. До проблеми формування у майбутнього вчителя математики здібностей дослідника / О.С. Чашечникова // Педагогічні науки: збірник наукових праць. Ч. 1 / М-во освіти і науки України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка; Редкол. М.О.Лазарев. - Суми: [б.и.], 2002.- С.342-349.
9. Шишкін Г.О. Аналіз стану фахової підготовки студентів-фізиків до дослідницької роботи в школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_4\\_2000/10.doc](http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2000/10.doc).
10. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Кондрашова Лидия Валентиновна. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.
11. Понятийный словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduhmao.ru/info/1/5728/?letter=%D0%98&item=618>

#### Резюме

*В статье очерчивается круг исследовательских умений, которые необходимы учителям математики и физики для осуществления успешной профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: исследовательские умения, педагогические исследовательские умения, будущие учителя математики и физики*

#### Summary

*The circle of research abilities of the mathematics and physics teachers necessary for the realization of their successful professional activity is outlined in the article.*

*Key words: research abilities, pedagogical research abilities, mathematics and physics future teachers .*

УДК 378

О.В. Заїка

### РОЛЬ ТА МІСЦЕ ТЕОРІЇ ЗОБРАЖЕНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*У статті розглядається проблема зображення просторових фігур на площині, з'ясовується необхідність викладання для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів теорії зображень.*

*Ключові слова: теорія зображень, зображення просторових фігур, перерізи просторових фігур.*

Уміння зображати предмети світу, що нас оточує, необхідне робітникам різних професій; елементарні навички з цієї області необхідні в шкільній навчальній роботі на уроках геометрії, фізики тощо.

Учитель математики в своїй роботі часто використовує рисунки, які виконуються ним на дошці. Для забезпечення наочності рисунка, наприклад, в нарисній геометрії, використовуються проєкційні методи. Найпростіші з них – метод центральних проєкцій та метод паралельних проєкцій. Метод центральних проєкцій дає найбільш наочні зображення, оскільки його виконання співпадає з принципом отримання зображення на сітківці ока. Зображення за допомогою методу паралельного проєктування є менш наочними, тому що не так близькі до процесу бачення. Однак наочність їх, все таки, достатня: впізнати оригінал легко. Це пояснюється тим, що при необмеженому віддаленні від оригіналу промені зору стають майже паралельними. Зображення в паралельній проєкції нагадує предмет невеличких розмірів, що розглядається здалеку. Метод паралельних проєкцій є значно простішим, ніж метод центрального проєктування, тому він найчастіше використовується для виготовлення ілюстративних рисунків в навчальній літературі.

Ми вирішили дослідити, чи існують обмеження або правила виконання зображень на площині фігур під час вивчення геометрії. Якщо це так, то визначити, під час вивчення якого курсу майбутні вчителі математики будуть озброєні знаннями з даного питання.

Проблемі зображення просторових фігур багато уваги приділяв М.Ф. Четверухин [7]. Він вважав, що

звичні для нарисної геометрії методи теорії проєкцій є непридатними для застосування в педагогічному процесі, оскільки вони вимагають вибір проєктуючого апарату та положення фігури, що робить задачу побудови зображення суворо визначеною та громіздкою. Тому він пропонує елементи попереднього вибору віднести до самого зображення і досліджувати зображення з точки зору його повноти, вважаючи, що для педагогічних креслень варто користуватися неповними зображеннями, які мають більший запас вільних параметрів, які можна використовувати у процесі побудови зображення.

На думку Н.М. Бескіна [1], при виконанні зображень повинні зберігатися дві основні вимоги: наочність і зручність вимірювання. Вимога наочності означає, що зображення фігури має бути схоже на оригінал, а зручності – вимірювання повинні зберігати всі масштабні розміри оригіналу. У традиційній дидактиці і педагогічній психології фактично побудова креслення розглядається відповідно вимогам наочності, без врахування зручності вимірювання. Тому при виконанні зображень школярі не стежать за правилами, а зазвичай копіюють зразки – "креслення в підручнику і креслення вчителя на дошці".

Г.А. Владимирський [2] вважає, що у процесі побудови зображень предметів навколишнього світу потрібно використовувати методи нарисної геометрії для того, щоб воно відповідало образу, який виникає при безпосередньому погляді на предмет.

У теорію зображень великий внесок зробили Леонардо да-Винчі, Альбрехт Дюрер; перша спроба науково обґрунтувати правила побудови зображень належить Ж. Дезаргу; великий вклад в розвиток графічних наук зробив Г. Монж; розробкою аксонометричної проєкції та лінійної перспективи займалися Я.А. Севастьянов, А.Х. Редер, Є.С. Федоров, А.К. Власов, Г.А. Владимирський та інші.

Вивчення методів графічної побудови зображень просторових фігур на площині є предметом нарисної геометрії.

Розглянемо, як історично викладався курс, який містив питання з теорії зображень, в педагогічних ВНЗ на фізико-математичних факультетах. До програми для вищих педагогічних навчальних закладів за 1938 рік [4, 2-10] входив курс нарисної геометрії, який розкривав основні питання проєктування та зображення просторових фігур на площині. Пропонувалося його вивчати перед курсом проєктивної геометрії, в якому розглядалися поняття проєктувань, спираючись на знання з нарисної геометрії. З 1950 року [5] на математичних факультетах викладали об'єднаний курс проєктивної та нарисної геометрії, в якому розкривалися основні питання теорії зображень, і тепер нарисна геометрія спиралася на знання з проєктивної геометрії. З 1992 року [6, 24-34] зазначені геометрії стали входити до одного курсу вищої геометрії, де все-таки проєктивна геометрія передувала нарисній, яку стали називати "Методи зображень". З 2002 року даний курс не був включений до стандартів, за якими готують учителів математики.

Чому ж так сталося? Ми вирішили з'ясувати, чи є необхідність в даному курсі для підготовки учителів математики.

Перше питання, яке ми спробували дослідити, чи знання з проєктування та із зображення просторових фігур, викладаються на якомусь іншому курсі? Проаналізувавши галузевий стандарт підготовки бакалавра математики, ми з'ясували, що дане питання не розкривається в жодній іншій дисципліні. Але бакалавр і не має права викладати в старшій школі, тому студенти на п'ятому курсі мають отримати знання з проєктивної геометрії та методів зображень на спецкурсі з геометрії, де, як правило, розглядають вужчі питання дисципліни. Деякі питання побудови перерізів можна розглянути на заняттях з елементарної математики на п'ятому курсі, але, на жаль, розгляд теорії зображень фігур на них не передбачається.

Далі ми спробували дізнатися, а чи є в цьому необхідність для майбутнього вчителя математики взагалі. З'ясували, що, по-перше, вчитель завжди має справу із зображеннями на дошці, які повинні мати певні властивості: бути наочними, правильними, повними. По-друге, проаналізувавши шкільні програми, ми з'ясували, що питання зображень та побудови перерізів широко розглядаються в шкільному курсі стереометрії.

Характерною особливістю шкільних геометричних рисунків є: 1) рисунок демонструє реально ті обставини, які приводять до формування тієї або іншої теореми чи задачі; 2) рисунок виступає в ролі своєрідної моделі, побудова якої вимагає відтворення наочних дій, що дозволяють виявити змістовні зв'язки і стосунки між різними поняттями у складі загального геометричного поняття; 3) рисунок є джерелом різних проблемних ситуацій, які надалі, як приховані завдання, оформлюються в словесно-абстрактну форму; 4) рисунок є своєрідним зв'язком між "наочними" і розумовими діями, тобто виступає в ролі середньої ланки між чуттєвим та раціональним рівнями пізнання і забезпечує послідовні переходи між практичною і теоретичною діяльністю.

Отже, необхідність у викладанні курсу з методів зображень для майбутнього вчителя математики все-таки є. Можливо, саме тому викладачі геометрії продовжують викладати його, використовуючи варіативну частину навчального плану.

Ми спробували з'ясувати стан викладання даної дисципліни в різних педагогічних університетах. Нами були проведені зрізові контрольні роботи у випускників п'ятого та четвертого курсів двох



педагогічних університетів, які теорію зображень вивчали в курсі вищої геометрії або розглядали окремо курс проєктивної геометрії та методів зображень. Метою дослідження було з'ясувати рівень сформованості у студентів вмінь будувати перерізи просторових фігур, а також виконувати їх зображення на площині. В нашому дослідженні брало участь 57 студентів: 32 – п'ятикурсника (група А) та 25 студентів четвертого курсу (група Б) напрямку підготовки математика.

Контрольна робота складалася з п'яти завдань. У першому завданні вимагалось побудувати довільний переріз чотирикутної призми. В обох групах була допущена помилка: студенти зобразили прямокутну правильну призму замість довільної (в групі А лише 15% виконали завдання повністю правильно, в групі Б результат був кращим – 36%). З побудовою довільного перерізу групи впоралися майже однаково: в групі А – 66%, в групі Б – 68%, із них побудували діагональний переріз в групі А – 28%, в групі Б – 16%).

Друга задача була позиційною: треба було визначити точки перетину прямої лінії, що перетинає бічні грані правильної призми в двох даних точках, з її основою. В групі А – 12,5% впоралися з даною задачею, в групі Б – 8%.

Третя задача була на знаходження перерізу циліндра (конуса), якщо задано точку на його поверхні та слід перерізу, що не перетинає циліндра (конуса). З даною задачею в групі А впоралося 6,25%, в групі Б – 4%. На жаль, слід відмітити, що в 70% робіт студентів, які намагалися розв'язати цю задачу, зображення конуса було неправильним.

Четверта задача була на побудову перерізу правильної шестикутної призми (піраміди) за відомими двома точками на суміжних ребрах та однієї точки на її грані (спосіб побудови не вказувався). З даною задачею в групі А впоралося 37% (58,3% з них використовували метод слідів, решта – метод внутрішнього проєктування), в групі Б – 32% (50% – метод слідів). Деякі студенти, які намагалися розв'язати цю задачу, на жаль, просто з'єднували задані три точки і вважали, що отриманий трикутник і є шуканим перерізом, або ж допускалася помилка в побудові сліду перерізу.

На жаль, у зображенні правильних багатокутників допускалися помилки, через які зображення не були наочними: шестикутник не був правильним, бічні сторони піраміди (призми) зливалися, інколи не відмічалися невидимі сторони багатогранників.

П'ята задача стосувалася зображення композиції двох тіл: кулі вписаної в правильну пряму чотирикутну призму (піраміду). Цю задачу пробували розв'язати 24,5% всіх студентів і лише 14% з них впоралися з нею.

Нами була проведена така сама контрольна робота серед студентів-першокурсників (15 студентів). У цій групі студентів з першої задачею не впоралося лише двоє, хоча знову ж таки призма була зображена прямокутною та правильною. При зображенні циліндра та конуса в 25% робіт в основі були зображені кола, зображення конуса було виконано неправильно в 80% робіт, а із самою задачею не впорався жоден студент. Для виконання побудови перерізу шестикутної призми (піраміди) 45% студентів просто з'єднали задані три точки, решта будували переріз методом слідів (правильно побудували 30%). Студенти не дотримувалися (або не знали) правил зображень просторових фігур.

Таким чином, ми з'ясували, що відразу після закінчення школи питання про зображення просторових фігур та їх перерізів залишилося поза увагою абітурієнта, а згодом першокурсника. Отже, в курсі геометрії старших класів питанню зображення просторових фігур не приділяється належної уваги. В той же час уміння зображати просторові фігури необхідне не лише майбутньому математику, фізику, інженеру, конструктору, але і скульптору, архітектору, художнику, дизайнеру і взагалі кожній людині. Навчившись правильно зображати просторові фігури, учень знайомиться із законами сприйняття предметів, що оточують його, набуває необхідних практичних навичок, формує свою просторову уяву.

Тому вчителю математики необхідно знати правила побудови зображень просторових фігур на площині, оскільки дуже часто ці знання він використовує в своїй практиці.

Вчитель, що супроводжує свої пояснення кресленням просторової фігури, не може застосувати для цієї мети яку-небудь проєкцію, відому з нарисної геометрії, по-перше, у зв'язку з їх громіздкістю, а по-друге, майбутній вчитель математики не вивчає такої дисципліни в вузі. Тому поради методик виконувати зображення в якій-небудь проєкції (наприклад, кабінетній) не має смислу. На практиці вчитель знаходить вихід в довільному зображенні, піклуючись лише про те, щоб вони хоч трохи допомогли учневі. Зрозуміло, що така практика, що не спирається на теорію, веде до помилок. Учитель іноді сам не розуміє їх помилковість.

Враховуючи все це, виникає потреба у введенні для студентів спеціальності "Математика" окремого курсу проєктивної геометрії та методів зображень. Оскільки саме в даному курсі студенти можуть отримати знання та вміння з теорії зображень просторових фігур, які є такими необхідними в їхній майбутній професійній діяльності.

## Література

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. Заведений* / О.А.Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990.
2. Борисов В.В. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02* // Борисов Вячеслав Вікторович. – Слов'янськ, 1996. – 181 л.
3. Каневська М.В. *Особливості сучасної системи підготовки майбутніх вчителів математики* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/MicroCAD/mcad2000/6.htm>
4. Ковтонюк М.М. *Активне вивчення курсу математичного аналізу в умовах особистісно орієнтованого навчання* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2007\\_16\\_2/doc\\_pdf/Kovatonjuk\\_st.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_16_2/doc_pdf/Kovatonjuk_st.pdf).
5. Кулик Є.В. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04* / Кулик Євген Володимирович. – Т., 2006. – 421 арк.
6. Раков С.А. *Математична освіта: компетентісний підхід з використанням ІКТ: Монографія* / Раков Сергій Анатолійович. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
7. Фалько М.І. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти* : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 // Фалько Марина Іванівна. – К., 2005.
8. Чашечникова О.С. *До проблеми формування у майбутнього вчителя математики здібностей дослідника* / О.С. Чашечникова // Педагогічні науки: збірник наукових праць. Ч. 1 / М-во освіти і науки України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка; Редкол. М.О.Лазарев. - Суми: [б. и.], 2002. - С.342-349.
9. Шишкін Г.О. *Аналіз стану фахової підготовки студентів-фізиків до дослідницької роботи в школі* [Електронний ресурс] / Г.О.Шишкін. – Режим доступу: [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_4\\_2000/10.doc](http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2000/10.doc).
10. Кондрашова Л.В. *Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы* / Кондрашова Лидия Валентиновна. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.
11. *Понятийный словарь* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduhmao.ru/info/1/5728/?letter=%D0%98&item=618>

## Резюме

*В статье рассматривается проблема изображения пространственных фигур на плоскости, выясняется необходимость в преподавании для студентов физико-математических факультетов педагогических университетов теории изображения.*

*Ключевые слова: теория изображений, изображения пространственных фигур, сечения пространственных фигур.*

## Summary

*The article deals with the problem of performing the spatial figures on the plane, the necessity of the performing theory for teaching the students of physics and mathematics faculties at the pedagogical universities is studied.*

*Key words: performing theory, spatial figures performing, section of spatial figures.*

УДК 378

Г.В. Ігнатенко, О.І. Суровицька

### ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ОСНОВ ТЕОРІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

*Стаття присвячена проблемі визначення засобів активізації самостійної роботи студентів при вивченні основ теорії трудового навчання. Серед яких особлива увага приділена інформаційно-методичному забезпеченню, рейтинговій системі оцінювання, модульній технології навчання, електронним навчальним посібникам та контролю навчальної роботи студентів. Обґрунтована та експериментально доведена ефективність впровадження електронних навчальних посібників у процес вивчення основ теорії трудового навчання. Наведені результати дослідної роботи та їх практичне значення для організації самостійної навчальної діяльності студентів.*

*Ключові слова: самостійна робота, основи теорії трудового навчання, засоби активізації, електронний навчальний посібник, інформаційно-методичне забезпечення.*

Самостійна робота – обов'язковий компонент навчальної та науково-дослідницької роботи студентів. Її ефективність значною мірою визначає якість професійної підготовки у ВНЗ. У структурі навчальної діяльності студента самостійній роботі відводиться 40% загального навчального часу [4].

Проблема організації самостійної роботи студентів посіла провідне місце у дослідженнях багатьох науковців (А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, В.А. Козакова, О.Г. Мороза, П.І. Підкасистого, М.М. Солдатенка, А.В. Петровського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна, О.М. Біляєва, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, К.М. Плиско).

Є різні підходи до визначення самого поняття "самостійна робота". Зокрема, самостійна робота – це: 1) різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.); 2) різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П. Підкасистий, М. Гарунов, Н. Нікандров, Л. Зоріна, М. Скаткін та ін.); 3) система організації роботи, за якою управління навчальною діяльністю студентів відбувається без викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж); 4) робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі урахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, І. Шайдур, Н. Сагіна та ін.).

За положенням "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах" самостійна робота – це основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять [5].

На наш погляд, у ракурсі нашого дослідження наступне визначення дозволяє інтегрувати зазначені підходи: **самостійна робота студентів** – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, що здійснюється у процесі проведення аудиторних та позааудиторних занять з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. Метою самостійної роботи є не тільки формування у студентів умінь самостійно поповнювати знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшої самоосвіти.

У процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студент має стати активним учасником навчального процесу, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі.

Формування культури організації самостійної діяльності на всіх етапах навчального процесу є одним із обов'язкових завдань сучасної вищої освіти.

У дослідженнях Л.Г. Вяткіна, М.Г. Гарунова, Б.П. Єсіпова, В.А. Козакова, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, Н.А. Половнікова, П.І. Підкасистого і ін. розглядаються загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні, логічні та інші аспекти самостійної роботи, розкрито багато сторін досліджуваної проблеми, особливо у традиційному дидактичному плані. Проте особливої уваги вимагають питання мотиваційного, змістового, технологічного забезпечення самостійної аудиторної і позааудиторної пізнавальної діяльності як цілісної педагогічної системи, що враховує індивідуальні інтереси, задатки і здібності студентів та специфіку кожної навчальної дисципліни.

Шляхи розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо в ефективній організації самостійної роботи і створенні комплексного інформаційно-методичного забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів.

Розглянемо основні положення розробки інформаційно-методичного забезпечення навчальної дисципліни. Перш за все, це принцип системності (іноді його називають "принципом структуризації"), під яким зазвичай розуміють об'єднання деякої різноманітності в єдине і чітко розчленоване ціле, елементи якого по відношенню до цілого та інших частин займають відповідні їм місця [6]. Учені відзначають, що проблему методичного забезпечення необхідно розглядати у контексті з інноваційними технологіями навчання, які широко використовуються. У більшості досліджень наголошується на пріоритетність модульної педагогічної технології, як найбільш доцільної для формування компетентного фахівця і такої, що дозволяє створити умови для самостійної творчої роботи. Одним з основних положень при формуванні інформаційно-методичного забезпечення є рейтингова система оцінювання виконання навчальних доручень студентами. Основою цього є добре продумана система організації навчального процесу та самостійної роботи студентів, зокрема, найважливіший її елемент – контроль, як з боку викладача (педагогічний контроль), так і з боку студента (самоконтроль) [1]. При формуванні інформаційно-методичного забезпечення дисципліни необхідно враховувати принцип міжпредметної інтеграції, де важливо виявити міжпредметні зв'язки і врахувати їх професійну спрямованість [6]. Мотивація визначає цілі і завдання студента у професійному саморозвитку, а індивідуалізація навчального процесу за модульно-рейтинговим підходом з використанням інформаційно-методичного забезпечення дисципліни дозволяє легко забезпечувати можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних здібностей студентів [1].

Отже, одним з невідмінних засобів активізації самостійної діяльності студентів, що реалізується через інформаційно-методичне забезпечення дисципліни, є модульна технологія навчання. Розглянемо це на прикладі фахової дисципліни при підготовці вчителів освітньої галузі "Основи теорії трудового навчання". При модульній структуризації зміст дисципліни "Основи теорії трудового навчання" включає наступні змістовні модулі.

Основи теорії трудового навчання		
Змістовий модуль 1	Змістовий модуль 2	Змістовий модуль 3
Тема 1. Загальні питання трудової підготовки учнів. Методика трудового навчання як педагогічна наука, її предмет та завдання.	Тема 8. Дидактичні принципи трудового навчання.	Тема 17. Особливості процесу та етапи трудового виховання, його принципи.
Тема 2. Історико-педагогічний огляд розвитку проблеми трудової підготовки учнів.	Тема 9. Структура та зміст трудового навчання у 5-9 класах загальноосвітньої школи.	Тема 18. Позакласна робота з технічної творчості та сільськогосподарського дослідництва.
Тема 3. Політехнічні основи трудової підготовки учнів.	Тема 10. Методи трудового навчання.	Тема 19. Трудова діяльність учнів у школі. Організація діяльності трудових об'єднань учнів.
Тема 4. Сучасний учитель трудового навчання.	Тема 11. Проектно-технологічний підхід у трудовому навчанні учнів 5-9 класів.	Тема 20. Професійне самовизначення учнів у процесі трудового навчання.
Тема 5. Системи трудового і професійного навчання.	Тема 12. Форми організації трудового, профільного і професійного навчання. Система організаційних форм трудової підготовки учнів.	Тема 21. Психофізіологічні основи трудового навчання.
Тема 6. Державний стандарт освітньої галузі "Технологія": мета і змістові лінії.	Тема 13. Урок трудового навчання.	
Тема 7. Особливості процесу трудової, профільної і професійної підготовки.	Тема 14. Навчально матеріальна база трудового, профільного і професійного навчання.	
	Тема 15. Діагностика навчальних досягнень учнів з трудового навчання.	
	Тема 16. Інноваційні педагогічні технології на уроках трудового навчання.	

Положення міжпредметної інтеграції при вивченні основ теорії трудового навчання реалізується шляхом використання знань і умінь, набутих студентами на заняттях з педагогіки, психології, конструювання, моделювання, рукоділля, домоведення, креслення, фізики та ін. (при розробці планів-конспектів уроків, календарно-тематичному плануванні, аналізі програм, вирішенні проблемних ситуацій і інших видах завдань). У свою чергу знання, отримані при вивченні основ теорії трудового навчання, використовуються студентом на заняттях з багатьох спеціальних дисциплін.

Іншим невід'ємним педагогічним засобом активізації самостійної навчальної діяльності є рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів.

Рейтингова система дозволяє систематично контролювати якість засвоєння знань і умінь у навчальному процесі, виконання студентами планового обсягу самостійної та індивідуальної роботи. Введення багатобальної системи оцінювання дозволяє, з одного боку, відобразити у бальному діапазоні індивідуальні особливості студентів, а з іншої – об'єктивно оцінити в балах зусилля студентів, витрачені на виконання окремих видів робіт. Так кожен вид навчальної діяльності набуває своєї "ціни". Виходить, що "вартість" роботи, виконаної студентом бездоганно, є кількісною мірою якості його навченості за тією

сукупністю вивченого ним навчального матеріалу, яка була необхідна для успішного виконання завдання. Розроблена шкала переведення рейтингу з дисципліни у підсумкову п'ятибальну оцінку доступна, легко підраховується як викладачем, так і студентом: 85%-100% максимальної суми балів – оцінка "відмінно", 70%-85% – оцінка "добре", 50%-70% – "задовільно", 50% і менше від максимальної суми – "незадовільно" (за європейською шкалою: А – "відмінно", В – "дуже добре", С – "добре", D – "задовільно", E – "достатньо", FХ і F – "незадовільно").

При використанні рейтингової системи основний акцент відводиться активним видам навчальної діяльності, за якими активність студентів виходить на творче осмислення запропонованих завдань; у взаєминах викладача із студентами є співпраця і співтворчість, існує психологічна і практична готовність викладача до факту індивідуальної своєрідності "Я-концепції" кожного студента; передбачається різноманітність стимулюючих, емоційно-регулюючих, направляючих і організуючих прийомів втручання (при необхідності) викладача в самостійну роботу студентів; викладач виступає в ролі педагога-менеджера і режисера навчання, готового запропонувати студентам мінімально необхідний комплект засобів навчання, а не тільки передає учбову інформацію; студент виступає як суб'єкт діяльності разом із викладачем, а розвиток його індивідуальності виступає як одна з головних освітніх цілей; учбова інформація використовується як засіб організації навчальної діяльності, а не як мета навчання.

Рейтингова система навчання забезпечує найбільшу інформаційну, процесуальну і творчу продуктивність самостійної пізнавальної діяльності студентів за умови її реалізації через технології особистісно-орієнтованого навчання (проблемні, діалогові, дискусійні, евристичні, ігрові і інші освітні технології) [3].

Також на сучасному етапі розвитку освітнього простору одним із основних способів активізації навчальної діяльності студентів є використання інформаційних технологій навчання. Впровадження в освітній процес електронних інформаційно-освітніх ресурсів, наприклад, електронних навчальних підручників та посібників, сприяє розвитку самостійної, пошукової, науково-дослідної діяльності студентів, підвищенню їхнього пізнавального і професійного інтересу.

Дослідження показує, що електронний навчальний посібник має включати наступні змістові компоненти (блоки):

- засоби вивчення теоретичних основ дисципліни (інформаційна складова);
- засоби підтримки практичних занять;
- лабораторний практикум;
- теми, що винесені на самостійне опрацювання і рекомендації до їх вивчення;
- засоби контролю знань у процесі вивчення дисципліни;
- методичні рекомендації з вивчення, як всієї дисципліни, так і окремих змістових модулів у її складі;
- засоби управління процесом вивчення дисципліни, відображені у структурі підручника і поставлених завданнях.

Навчальний матеріал електронного посібника має відповідати наступним вимогам:

- чітка структуризація навчального матеріалу (за розділами, темами, параграфами);
- складність і глибина структуризації навчального матеріалу;
- наявність рекомендацій з вивчення дисципліни;
- компактність представленого інформаційного матеріалу;
- стислість і ясність у викладі основних моментів;
- наявність внутрішніх (наприклад, словникових термінів) і зовнішніх (наприклад, на певну використовувану програму) посилань між елементами навчального матеріалу;
- графічне оформлення і наявність ілюстративного матеріалу (схеми, малюнки, відео- і аудіовставки і ін.);
- включення проміжного і поточного контролю знань тощо.

Особливістю електронного навчального посібника є поєднання необхідного теоретичного матеріалу з великою кількістю різноманітних, ретельно підібраних тестів, кожен з яких супроводжується коментарями. Наприклад, після вибору значення відповіді, незалежно від того, чи була правильно обрана відповідь, чи ні, студент повинен мати можливість познайомитися з правильним розв'язанням цього або аналогічного завдання. Це допомагає студентові глибше осмислити матеріал, що вивчається.

За статистичними даними, студент з першого разу засвоює приблизно 1/4 частину почутого, 1/3 частину побаченого, 1/2 частину почутого і побаченого одночасно. Педагоги і психологи стверджують, що найбільший обсяг, а саме – 3/4, матеріалу, що вивчається, засвоюється у дії. Тож, ми дійшли висновку, що доцільним є створення фрагментів навчальних посібників самими студентами, оскільки у процесі створення вони зможуть оперувати великою кількістю не лише теоретичного матеріалу з предмету, але й складатимуть практичні завдання, контрольні тести і ін. Для студентів, що навчаються за напрямом підготовки технологічна освіта та спеціалізацією інформатика, це посилення і цікава робота.

В умовах недостатньої кількості підручників з різних дисциплін значущість такого посібника зростає. Для студента процес роботи над навчальним посібником пов'язаний, перш за все, з усвідомленням і розумінням тематики навчального матеріалу, що охоплюється даним навчальним посібником.

Використання електронних навчальних посібників в освітньому процесі вищого навчального закладу забезпечує більш глибоке вивчення матеріалу. Багатий і барвистий ілюстраційний матеріал електронного посібника дозволяє наочно продемонструвати теоретичну інформацію в усьому її розмаїтті і комплексності. При використанні електронних навчальних посібників відбувається не тільки репродуктивна діяльність студентів, але і абстрактно-логічна, що забезпечує краще усвідомлення і засвоєння навчального матеріалу.

Важливим є той факт, що студент має можливість і на лекції, і на практичних заняттях, і у процесі самостійної роботи користуватися одним і тим же електронним ресурсом, використання якого в освітньому процесі формує цілісний образ предмету, що вивчається.

Підвищенню якості підготовки спеціалістів з вищою освітою на сучасному етапі сприяє поліпшення контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу активізації їх самостійної навчальної діяльності.

Ефективність контролю залежить від багатьох чинників: часу проведення контрольних занять, їх частоти й послідовності; характеру й форм самостійної роботи студентів (індивідуальна, групова, фронтальна); використання дидактичних і технічних засобів навчання; поєднання методів контролю і самоконтролю (усна, письмова, графічна, практична, тестова, програмована перевірка); фіксування й оформлення даних контролю процесу навчання.

Таким чином, враховуючи всі вище зазначені положення, зауважимо, що активізацію самостійної роботи студентів забезпечує ряд чинників, серед яких особливої популярності та найбільш широкого застосування набули модульна педагогічна технологія навчання, як найбільш доцільна для формування компетентного фахівця у вищому навчальному закладі, рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів, що передбачає якісну організацію навчального процесу та добре продуману систему оцінювання всіх його компонентів, у тому числі і самостійної роботи студентів, контроль як один з найважливіших елементів модульно-рейтингової системи навчання передбачає педагогічний контроль – контроль викладача та самоконтроль студента.

Дослідження показує, що впровадження в освітній процес інформаційних засобів навчання, наприклад, електронних навчальних підручників та посібників, сприяє розвитку та активізації не лише самостійної, але й пошукової, науково-дослідної діяльності студентів, підвищенню їх пізнавального і професійного інтересу.

Враховуючи вище зазначені положення, нами було створено та апробовано у навчальному процесі електронний посібник з основ теорії трудового навчання, що являє собою комплекс логічно поєднаних методичних складових, необхідних для ефективної організації самостійної роботи студентів з даної дисципліни. Матеріали до електронного посібника відібрані та систематизовані згідно з навчальним планом та робочою програмою з основ теорії трудового навчання з урахуванням вимог до знань та умінь студентів з дисципліни за кредитно-модульної системи навчання.

Подані у посібнику лекційні матеріали, розробки лабораторних та практичних занять, теми для самостійного опрацювання, методичні рекомендації до їх опрацювання та тести для контролю знань є базовими для якісного та ґрунтовного оволодіння курсом з основ теорії трудового навчання за умови постійної систематичної роботи з електронним посібником протягом усього періоду вивчення цієї дисципліни. Основною вимогою, яка ставилася до студентів на початку формуючого експерименту, було обов'язкове використання навчальних та методичних матеріалів, представлених в електронному посібнику при підготовці до лабораторних та практичних занять з теорії і методики трудового навчання, а також опрацювання тестових завдань після кожної опрацьованої теми посібника для підготовки до контрольного тестування наприкінці експериментального дослідження.

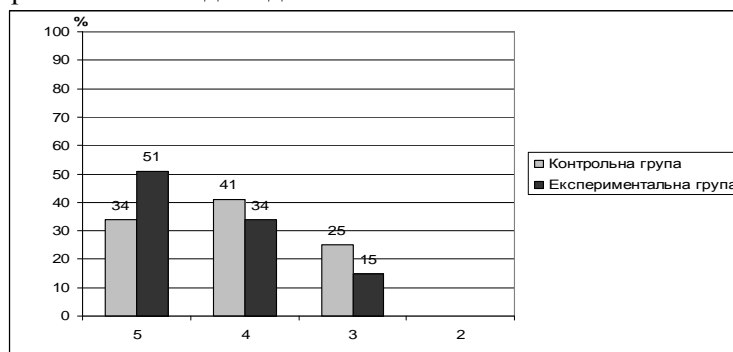


Рис. 1. Діаграма порівняння за рівнем успішності контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі дослідження

Результати проведеного дослідження (рис. 1.) свідчать про ефективну організацію самостійної начально-пізнавальної діяльності студентів та підвищення рівня їх знань з основ теорії трудового навчання у результаті впровадження у навчальний процес електронного посібника, що поєднує у собі комплекс базового методичного забезпечення, достатнього для якісного оволодіння даною дисципліною в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів, побудована із дотриманням всіх зазначених вимог та використанням запропонованих методичних засобів становить цілісну педагогічну систему, достатню для якісного самостійного опанування студентами курсом "Основи теорії трудового навчання". Структура та зміст зазначеної системи містять всі складові, необхідні для належної організації самостійної навчальної діяльності: постановки цілей та завдань, вибору методів, прийомів та засобів роботи, визначення предмету навчальної діяльності. При цьому, студенти не обмежені часовими та просторовими рамками чи будь-якими іншими обставинами, що можуть супроводжувати заняття в аудиторії. Проконтролювати якість своєї роботи, оцінити результат та сформулювати висновки вони можуть самостійно, або ж скористатися запропонованими порадами та рекомендаціями. Все це сприяє не лише вихованню самостійності як риси особистості, але й розвитку навичок науково-дослідницької роботи студентів, необхідної для формування творчого потенціалу студентської молоді, становленню кваліфікованих фахівців у різних сферах вищої освіти.

### Література

1. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів // Рідна школа. – 1998. – №61. – С. 68-71.
2. Кредитно-модульна система організації навчального процесу в Глухівському державному педагогічному університеті: Навчальний посібник / Автори і укладачі: В.М. Поліщук, В.П. Курок. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 120 с.
3. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д, 2001. – 23 с.
4. Жигір В.І. Принципи побудови індивідуальних завдань для самостійної роботи студентів. – Бердянський державний педагогічний університет. – 10 грудня 2005. – 2 грудня 2008. – <[http://www.bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_1\\_2005/17](http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2005/17)>.
5. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. – Міністерство освіти і науки України. Вища освіта. Нормативно-правова база. – 28 листопада 2007. – <<http://www.mon.gov.ua>>.
6. Принципи дистанційного навчання. – Національний університет водного господарства та природокористування. Центр дистанційного навчання. – 26 грудня 2007. – <<http://dist.nuwm.rv.ua/education/osoblivosti/principi.jsp>>.

### Резюме

*Стаття посвячена проблемі определения средств активизации самостоятельной работы студентов при изучении основ теории трудового обучения. Среди которых особенное внимание уделено информационно-методическому обеспечению, рейтинговой системе оценивания, модульной технологии обучения, электронным учебным пособиям и контролю учебной работы студентов. Обоснована и экспериментально доказана эффективность внедрения электронных учебных пособий в процесс изучения основ теории трудового обучения. Приведены результаты исследовательской работы и их практическое значение для организации самостоятельной учебной деятельности студентов.*

*Ключевые слова: самостоятельная работа, основы теории трудового обучения, средства активизации, электронное учебное пособие, информационно-методическое обеспечение.*

### Summary

*The article is devoted to the problem of determination the facilities of activating the students independent work while learning the grounds of theory of labour training, special attention is paid to the students educational work informative methodical providing, rating system of evaluation, module technology of studies, electronic manuals and control. The efficiency of electronic studying manuals introduction is confirmed and experimentally proved in the process of learning the grounds of the labour training theory. The results and the practical value of the experimental work for students independent educational activity organization are shown.*

*Key words: independent work, labour training theory grounds, activating facilities, electronic training device, informative methodical providing.*

## ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В БОРОТЬБІ ЗА ПОКРАЩЕННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Робота присвячена вивченню розвитку фізичних якостей студентської молоді за умови здорового способу життя. Було взято під контроль студентську молодь вузів м. Бердянська, що займалась у спортивних та туристичних секціях. Трирічні спостереження показали ефективність здорового способу життя, який передбачає передусім рухову активність.*

*Ключові слова: здоровий спосіб життя, туристично-краєзнавча робота, режим.*

Наразі суспільство переймається станом рівня фізичного розвитку та фізичної підготовленості молоді. Школа та вузи роблять все можливе аби молоде покоління росло здоровим, всебічно та гармонійно розвиненим. І велика роль у цьому належить здоровому способу життя.

То ж метою нашої роботи було вивчення розвитку фізичних якостей студентської молоді за умови здорового способу життя студентами вузів міста Бердянська.

У вузах Бердянська кафедрами фізичного виховання проводиться цілеспрямована робота зі студентською молоддю щодо формування основ здорового способу життя засобами фізичної культури, спорту, туризму та впливу його дотримання на розвиток фізичних якостей студентства. На деяких факультетах вузів читається спецкурс „Основи здорового способу життя”, на інших – окремі лекції щодо формування здорового способу життя та значення його дотримання для оздоровлення студентів, покращення їх фізичного розвитку і розвиток фізичних якостей.

У вузах функціонують різноманітні спортивні секції та секції туризму і спортивного орієнтування, де студенти отримують знання і практичні навички з різних видів спорту і туризму, покращують свої фізичні якості. Саме студенти, які дотримувались правил здорового способу життя склали експериментальну групу. Контролем слугувала група студентів – однокурсників тих же вузів, віднесених до основної медичної групи, але які не займались у жодній із спортивних чи туристичних секцій, вели звичайний для них спосіб життя. На жаль, таких студентів більшість.

Нами були взяті під контроль студенти, які займалися спортивним орієнтуванням та туризмом у міських товариствах. Ці студенти також увійшли до експериментальної групи.

Студенти контрольної та експериментальної груп на початку вересня щорічно проходили тестування. У них знімали основні показники фізичної підготовки та деякі фізіологічні показники. Нижче ми подаємо матеріали щодо динаміки лише силових показників (становая сила, силова витривалість).

Таблиця 1

**Динаміка деяких силових показників студентської молоді  
контрольної та експериментальної груп**

Вік, стать	Група	Початок експ.		Кінець експ.		Різниця	
		Обсяг N	Середн. знач. M ± m	Обсяг N	Середн. знач. M ± m	Абсол. знач.	%%
<b>Станова сила (кг)</b>							
Хл. на поч. 2 к.	Контрольна	16	99,38 ± 0,87	16	114,51 ± 0,98	15,3	16,15
	Експеримент.	6	98,61 ± 0,91	5	119,54 ± 1,09	20,93	21,22
Хл. на поч. 3 к.	Контрольна	15	118,52 ± 1,12	15	135,60 ± 1,22	17,08	14,41
	Експеримент.	5	120,01 ± 1,09	5	142,87 ± 1,18	22,86	19,05
Хл. на поч. 4к.	Контрольна	10	135,91 ± 1,22	10	152,74 ± 1,07	16,83	11,23
	Експеримент.	7	143,00 ± 2,01	6	152,77 ± 3,08	23,79	18,44
Дівч. на поч. 2к.	Контрольна	25	82,43 ± 0,63	25	93,24 ± 0,81	10,81	13,11
	Експеримент.	16	98,18 ± 0,72	16	112,77 ± 1,23	14,59	14,86
Дівч. на поч. 3к.	Контрольна	25	93,67 ± 0,96	25	102,78 ± 2,01	9,11	10,09
	Експеримент.	12	112,93 ± 0,88	11	123,74 ± 2,21	10,81	10,95
Дівч. на поч. 4к.	Контрольна	24	103,04 ± 0,93	24	109,90 ± 1,96	5,96	10,66
	Експеримент.	9	123,86 ± 1,12	9	133,28 ± 1,37	9,42	10,76

**Силова витривалість – згинання-розгинання рук в упорі (раз)**

Хл. на поч. 2 к.	Контрольна	16	15,26 ± 0,26	16	18,67 ± 0,32	3,41	22,34
	Експеримент.	6	16,12 ± 0,23	6	21,04 ± 0,39	4,92	36,72
Хл. на поч. 3 к.	Контрольна	15	16,12 ± 0,23	15	25,05 ± 0,40	3,21	14,69
	Експеримент.	5	22,28 ± 0,30	5	28,31 ± 0,46	6,03	27,06



Хл.на поч.4к.	Контрольна	10	$19,88 \pm 0,26$	10	$22,49 \pm 0,41$	2,61	12,72
	Експеримент.	7	$29,21 \pm 0,32$	6	$34,30 \pm 0,52$	5,09	25,10
Дівч.на поч. 2к.	Контрольна	25	$3,92 \pm 0,40$	25	$4,31 \pm 0,53$	0,39	9,94
	Експеримент.	16	$4,01 \pm 0,28$	16	$4,69 \pm 0,39$	0,68	14,73
Дівч.на поч. 3к.	Контрольна	25	$7,64 \pm 0,22$	25	$8,50 \pm 0,41$	0,84	11,10
	Експеримент.	12	$7,20 \pm 0,31$	12	$8,89 \pm 0,52$	1,69	12,00
Дівч.на поч. 4к.	Контрольна	24	$6,79 \pm 0,21$	24	$7,52 \pm 0,40$	0,73	11,00
	Експеримент.	9	$7,18 \pm 0,24$	9	$8,21 \pm 0,42$	1,03	11,40

## Утримання кута у висі (сек.)

Хл. на поч. 2 к.	Контрольна	16	$6,8 \pm 0,19$	16	$7,7 \pm 0,16$	0,9	11,3
	Експеримент.	6	$6,9 \pm 0,29$	6	$9,0 \pm 0,22$	2,1	13,0
Хл. на поч. 3 к.	Контрольна	15	$8,1 \pm 0,36$	15	$9,3 \pm 0,20$	1,2	11,4
	Експеримент.	5	$8,4 \pm 0,21$	5	$10,3 \pm 0,17$	1,9	12,2
Хл.на поч.4к.	Контрольна	10	$8,9 \pm 0,17$	10	$9,7 \pm 0,22$	0,8	10,9
	Експеримент.	7	$9,2 \pm 0,18$	6	$11,0 \pm 0,20$	1,8	13,0
Дівч.на поч. 2к.	Контрольна	25	$4,3 \pm 0,12$	25	$4,8 \pm 0,23$	0,5	11,3
	Експеримент.	16	$4,4 \pm 0,18$	16	$5,5 \pm 0,28$	1,1	25,0
Дівч.на поч. 3к.	Контрольна	25	$4,2 \pm 0,24$	25	$4,5 \pm 0,14$	0,3	7,1
	Експеримент.	12	$4,0 \pm 0,17$	12	$4,0 \pm 0,16$	0,7	17,5
Дівч.на поч. 4к.	Контрольна	24	$3,6 \pm 0,14$	24	$3,9 \pm 0,20$	0,3	8,3
	Експеримент.	9	$4,0 \pm 0,21$	9	$4,6 \pm 0,17$	0,6	15,0

Як показали результати експериментальних досліджень, показники усіх студентів при вступі доВУЗ знаходились майже на одному рівні. Однак через рік у студентів експериментальної групи вони вже вигідно відрізнялись порівняно з контрольною групою зростання показників. Так, якщо у хлопців першого курсу експериментальної групи підвищення показника станової сили за перший рік навчання у ВНЗ та занять у секціях склав 21,2%, то у ровесників контрольної групи - 16,1%, ще через рік – відповідно 19,03% та 14,4%, за час навчання на третьому курсі – відповідно на 18,4% та на 11,2%.

Аналогічна, але дещо менш виразна динаміка показника станової сили спостерігалась у дівчат. Так, у першокурсниць підвищення показника станової сили за перший навчальний рік склав відповідно 14,9% та 13,1%, ще через рік – відповідно 10,95% та 10,09% і за час навчання на третьому курсі – відповідно 5,6% та 3,5%.

Про силову витривалість свідчить показник віджимання від підлоги (у хлопців), від гімнастичної лави (у дівчат) та час утримання кута у висі на перекладині (утримання ніг під кутом не менш 75°).

Слід зазначити, що динаміка показників силових витривалості зберігає ту ж тенденцію. Так, якщо у хлопців експериментальної групи приріст показника віджимання від підлоги за три роки навчання склав у середньому 29,6%, то у студентів контрольної групи лише 16,58%. У дівчат мала місце менш виразна динаміка, що пояснюється особливостями статевого розвитку молоді.

Динаміка показника утримання кута у висі зберігає ту ж тенденцію. Так, якщо за перший рік навчання у вузі та занять у секціях час утримання кута у хлопців збільшився на 13%, то у ровесників контрольної групи – на 11,3%. Ще через рік річний приріст досліджуваного показника склав відповідно 12,4% та 11,4%, а за третій рік навчання він покращився відповідно на 13% та на 10,9%.

У дівчат динаміка зазначеного показника зберігає ту ж тенденцію.

Таким чином, проведена робота показала, що тренувально-практичні заняття на місцевості, туристичні походи з усіма елементами похідного побуту і фізичними навантаженнями позитивно вплинули на представлені силові показники.

Аналіз стану простудної захворюваності показав, що кількість простудних захворювань у студентів експериментальної групи була значно меншою порівняно з ровесниками контрольної групи.

Проведене паралельно анкетування і спостереження керівників секції туризму та спортивного орієнтування показало, що у студентів експериментальної групи під впливом туристично-краєзнавчої роботи формується правильне розуміння місця фізичних навантажень у режимі життя, прагнення до їх регулярності, що базується на осмисленні роботи, яка проводиться в університетах.

Отримані нами результати експериментальних досліджень підтверджують дані В. Г. Булатова (1981), Є. П. Белозерцева (1982), Ю. М. Кокарева (1983), П. К. Аджаква (1993), П. Н. Ломова (1998) та ін.

Проведена робота дає можливість зробити певні висновки і дати конкретні рекомендації, зокрема:

1. Робота студентів у секціях туризму та спортивного орієнтування позитивно вплинула на стан їх здоров'я, помітно зменшивши простудні захворювання; на силові показники, помітно покращивши станову силу та станову витривалість.

2. Туристично-краєзнавча робота студентів позитивно вплинула на усвідомлення ролі цієї роботи не лише у підготовці до роботи в школі, але й ролі її у формуванні здорового способу життя. Це усвідомлення молоді спеціалісти у свій час понесуть у життя і власним прикладом будуть сприяти пропаганді здорового способу життя серед підростаючого покоління та дорослих.

3. Педагогічним колективам вузів, і в першу чергу кафедр туризму та фізичного виховання, варто активізувати туристично-краєзнавчу роботу серед студентської молоді, аби якомога більше її залучилось до формування здорового способу життя.

### Література

1. Аджаків П. К. Спорт и здоровье молодёжи. Тарту, 1993.- 26 с.
2. Белозерцев Е.П. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей. Советская педагогика, 1982. - № 9, С. 86-90.
3. Булатов В. Г. Оздоровительные факторы самодеятельного туризма. Актуальные проблемы самодеятельного туризма: Всесоюзная научная конференция. Тезисы докладов 17 – 20 декабря 1981 г. М., 1981, С. 46 – 48.
4. Кокарев Ю. М. Туризм – школа воспитания. Минск: Польша, 1982. – 78 с.
5. Ломов П. Н. Двигательная активность и здоровье молодёжи. Казань, 1998. – 19 с.

### Резюме

*Робота посвящена изучению развития физических качеств студенческой молодёжи при условии здорового способа жизни. Было взято под контроль студенческую молодёжь г. Бердянска, которые занимались в спортивных и туристических секциях. Трёхгодичные наблюдения показали эффективность здорового способа жизни, который предусматривает прежде всего активность движений.*

*Ключевые слова: здоровый образ жизни, туристически – краеведческая работа, режим.*

### Summary

*The article is devoted to the problem of studying the development of physical qualities of students in the conditions of healthy way of life on the basis of Berdyansk students. According to the results of this experiment we can say that moving activity play an important role in the healthy way of life.*

*Key words: healthy way of life, tourist and local investigation work, mode of life.*

УДК 373.2.03:796

Ю.М. Бабачук

## ЗМІСТ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМ, СПРЯМОВАНИХ НА НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІГОР З ЕЛЕМЕНТАМИ СПОРТУ

*У статті розглядається зміст і подається характеристика програм, які спрямовані на навчання дошкільників ігор з елементами спорту. Здійснено аналіз змісту діючих в Україні та за кордоном програм з фізичного виховання дітей дошкільного віку, з погляду їх спрямування на активне використання ігор з елементами спорту у фізичному вихованні.*

*Ключові слова: програми розвитку, навчання і виховання, діти дошкільного віку, ігри з елементами спорту, городки, настільний теніс, бадмінтон, баскетбол, хокей, футбол.*

Аналіз наукових джерел та результати практичної діяльності дошкільних навчальних закладів свідчать про те, що рухова діяльність дітей дошкільного віку характеризується великою різноманітністю системи фізичних вправ та ігор. Враховуючи фундаментальні зміни у системі освіти та системі дошкільної освіти зокрема, процес навчання дітей дошкільного віку іграм з елементами спорту (городки, баскетбол, футбол, хокей, бадмінтон, настільний теніс) потребує наукового обґрунтування доцільності та оптимальності вибору технологій навчання дошкільників зазначеним іграм. Саме тому особливої актуальності набуває проблема специфіки організації процесу навчання дітей дошкільного віку іграм з елементами спорту.

У зв'язку з усвідомленням суспільства цінності здоров'я дітей, в тому числі фізичного здоров'я і їх фізичного розвитку, зростаючою роллю фізичного виховання у системі дошкільної освіти, виникла нагальна потреба у створенні спеціальних програм, які спрямовані на підвищення рівня фізичної підготовленості дошкільників. За останні десятиліття, у період перебудови та демократичного розвитку суспільства, створена ціла низка таких програм, і кожна з них пропонує відповідні шляхи вирішення завдань з фізичного

виховання дошкільників. Крім державних програм розвитку, навчання і виховання, у яких представлені всі розділи освітньо-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі ("Я у світі", "Малюк", "Дитина"), існує ряд тематичних, зміст яких присвячений одному напрямку роботи з дітьми, та альтернативних авторських експериментальних програм з фізичного виховання ("Бережи здоров'я змалку" (Л.В.Калуська); "Будь здоровим, малюк" (Е.С.Вільчковський, Н.Ф.Денисенко); "Природа і рух" (О.Л.Богініч, Г.В.Беленька) та ін.

*Метою статті є вивчення змісту програм навчання і виховання дітей дошкільного віку в галузі фізичного виховання.*

*Завданнями статті є:*

- 1) здійснення аналізу змісту діючих в Україні та за кордоном програм з фізичного виховання дітей дошкільного віку;
- 2) визначення особливостей підходів кожної програми до організації роботи з дітьми в контексті навчання іграм з елементами спорту.

Всі програми дошкільних навчальних закладів можна розподілити на комплексні та парціальні, які відповідають вимогам гуманізації педагогічного процесу, відображають характер перебудови, що притаманний нашому суспільству. Цілісність освітнього процесу може досягатися не лише шляхом використання однієї основної програми, але й методом кваліфікованого підбору парціальних програм.

За переконаннями Л.В.Калуської, З.В.Калуського та М.М.Гуменюк, весь навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі має будуватися відповідно до положень основних державних освітніх документів (Закон України "Про фізичну культуру і спорт", Національна доктрина розвитку освіти, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, Цільова комплексна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації", Закон України "Про освіту", Закон України "Про дошкільну освіту").

Основою для створення навчально-виховних програм для дітей дошкільного віку є Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Цей документ оптимально окреслює необхідний зміст знань та вмінь дітей, які стоять на порозі шкільного життя, з різних сфер суспільного життя, в тому числі й ігор з елементами спорту.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" – наступна складова комплексу нормативних документів та науково-методичних матеріалів, пов'язаних з модернізацією змісту дошкільної освіти в Україні та гуманізацією її цілей і завдань. Вона розроблена на виконання Закону України "Про дошкільну освіту" згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні.

За твердженням О.Л.Кононко, "Я у Світі" є першою державною програмою нового типу, в якій відображено вимоги до оновленого змісту освіти дитини від народження до шести (семи) років життя, зокрема до його інваріантної частини, уніфіковано вимоги до розвиненості, вихованості й навченості дитини раннього та дошкільного віку. Основним надбанням Базової програми є те, що вона є програмою розвитку дитини-дошкільника і реалізує особистісно орієнтовану модель дошкільної освіти, що задекларована у Базовому компоненті.

У цій програмі чітко визначений зміст рухових дій таких ігор з елементами спорту: городки, баскетбол, футбол, хокей, бадмінтон, настільний теніс. Щодо оволодіння дітьми старшого дошкільного віку грою у городки, то програмою передбачено засвоєння ними наступних ігрових дій: кидання бити від плеча й збоку, зберігаючи правильне вихідне положення (півоберта до кону з опорою на праву ногу, що стоїть позаду); знання чотирьох-п'яти фігур; вміння вибивати городки з кону (відстань 6 м) та півкону (3 м).

Слід зазначити, що у результаті навчання дітей грі у бадмінтон вони повинні вміти правильно тримати ракетку, бити по волану, перекидаючи його на бік партнера (без сітки, через сітку чи мотузку); вільно рухатися майданчиком, намагаючись не пропустити волан, грати за спрощеними правилами.

У цій же програмі щодо навчання елементам баскетболу передбачено виконання наступних рухових дій дитиною: ведення м'яча правою та лівою руками з відскоком від землі (підлоги), рухаючись у різних напрямках; закидання м'яча у кошик обома руками від грудей, знизу, зверху, від плеча; передавання м'яча іншій дитині обома руками від грудей у русі; ловіння м'яча, що летить на різній висоті (на рівні грудей, над головою, збоку, знизу, біля підлоги тощо), з різних сторін. Порівняння цих рухових дій, які складають зміст спортивної гри з основними рухами засвідчує, що діти підготовлені до їх застосування. Проте поєднання бігу з відбиванням м'яча потребує розучування і вправлення.

Оволодіваючи основами гри в настільний теніс, дитина згідно з програмою, повинна вміти правильно тримати ракетку, виконувати підготовчі вправи з ракеткою та м'ячем (підкидати і відбивати м'яч ракеткою вгору, підкидати м'яч і ударяти ним об підлогу, стінку); перекидати м'яч через сітку після відскакування від столу, грати в теніс за спрощеними правилами. Порівняльний аналіз з основними рухами переконує нас у тому, що загальна підготовка дітей старшого дошкільного віку забезпечується в процесі фізичного виховання, виникає необхідність лише оволодіння дітьми різноманітними діями з ракеткою.

Останнім часом особлива увага приділяється навчання грі у футбол. Базова програма передбачає формування у дітей старшого дошкільного віку таких умінь: виконання удару по м'ячу з місця та з розбігу;

ведення м'яча правою та лівою ногами: по прямій, "змійкою", між розставленими предметами (кубики, кеглі), із зупинками м'яча за сигналом; ударяти м'ячем об стінку кілька разів підряд; передавати м'яч ногою іншій дитині та отримувати його від неї, пересуватися у парі з іншим (відстань 3-6 м); влучати м'ячем у предмети, забивати м'яч у ворота; зупиняти м'яч, який котиться, підошвою чи внутрішньою стороною стопи, відбивати його у зворотному напрямі; підбивати м'яч угору верхньою частиною стопи після відскакування його від землі; виконувати удари правою і лівою ногами по м'ячу, який котиться; засвоювати дії воротаря з м'ячем: ловити м'яч обома руками, відбивати кулаками та вводити в гру (удар по нерухомому м'ячу); грати у футбол за спрощеними правилами. Деякі рухові дії, які передбачені для гри у футбол, співпадають з основними рухами. Аналіз програм навчання і виховання ДНЗ, спостереження на практиці за дітьми дозволяють зробити висновок, що діти старшого віку можуть оволодівати необхідними руховими діями, які становлять технічні елементи гри у футбол.

При навчанні дітей гри у хокей у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку рекомендується з дітьми розучувати такі дії: прокочувати шайбу (маленький м'яч) ключкою один одному в парах; прокочувати шайбу (м'яч) ключкою у заданому напрямі; вести шайбу ключкою, не відриваючи її від шайби, прямо та "змійкою"; виконувати удари по шайбі (м'ячу) з місця, влучати шайбою у ворота, б'ючи по ній з місця і після ведення; грати за спрощеними правилами [1, 387-388].

Для забезпечення оволодіння дітьми дошкільного віку іграми з елементами спорту Базовою програмою пропонуються ігрові вправи, що є підготовчими лише до таких спортивних ігор, як футбол та хокей.

Аналіз змісту зазначеної програми свідчить, що навчання дітей іграм з елементами спорту передбачається зі старшого дошкільного віку. Аналогічні пропозиції ми спостерігаємо і у програмі "Малятко", у старшому дошкільному віці пропонується ознайомлення їх з іграми з елементами спорту: бадмінтон, городки, баскетбол, футбол, хокей. У програмі висвітлено основні завдання навчання дітей іграм з елементами спорту. Бадмінтон: учити правильно тримати ракетку, відбивати волан ракеткою, спрямовуючи його в певний бік; грати один з одним, з вихователем. Городки: кидати бити збоку, приймати правильне вихідне положення; знати три-чотири фігури; уміти вибивати городки з кону (6 м) і напівкону (3 м). Баскетбол: перекидати м'яч один одному обома руками від грудей, вести м'яч правою та лівою рукою з відскоком від землі (підлоги); кидати м'яч у кошик обома руками від грудей, знизу, зверху; грати за спрощеними правилами. Футбол: виконувати удари по м'ячу з місця та розбігу; вести м'яч правою та лівою ногою; зупиняти м'яч, який котиться, підошвою чи внутрішньою стороною стопи, відбивати його в зворотному напрямі; ударяти м'ячем об стінку кілька разів підряд; передавати м'яч ногою одне одному в парах (відстань 3-5 м); влучати м'ячем у предмети (булава), забивати м'яч у ворота, грати за спрощеними правилами. Хокей: прокочувати шайбу (маленький м'яч) ключкою одне одному в парах; прокочувати шайбу (м'яч) ключкою у заданому напрямі; забивати її у ворота; грати за спрощеними правилами. [5, 96, 105-106].

На основі порівняльного аналізу змісту цих програм можна відзначити, що у програмі "Я у світі" передбачено більш детальні та розширені завдання навчання дітей дошкільного віку іграм з елементами спорту, але в цілому завдання збігаються, окрім того, що навчання дітей основам гри в настільний теніс програмою "Малятко" передбачається з підготовчої групи. Також програма "Малятко" більш розширює завдання для дошкільників підготовчої групи, наближуючись до вимог програми "Я у світі". Це, в першу чергу, пов'язано з роками видання цих програм, адже "Малятко" вийшла у 1999 році, коли підготовчі групи ще були.

Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років "Дитина" (науковий керівник О.В.Проскура) також передбачає навчання дітей дошкільного віку іграм з елементами спорту. Завдання та результати навчання, в загальному, співпадають з вимогами Базової програми "Я у світі" та "Малятко". Відповідно до програми "Дитина" у старшому дошкільному віці передбачається навчання дітей елементам ігор у бадмінтон, городки, баскетбол, футбол та хокей. Для дітей підготовчої групи завдання дещо деталізуються, а також вводяться елементи гри у настільний теніс.

Аналізуючи програму "Дитина", варто відмітити, що у старшій групі пропонується ознайомлення дітей з елементами спортивних ігор, а у підготовчій групі уже більше уваги звертається на формування навичок взаємодії з партнером під час гри, що передбачає безпосередній процес гри, хоча й за спрощеними правилами [4].

На відміну від розглянутих програм, Львівська програма виховання дітей дошкільного віку "Українське дошкілля" (упорядник Н.М.Міськов) розглядає можливість навчання іграм з елементами спорту, починаючи з підготовчої до школи групи. Програмою передбачено ознайомлення дітей з елементами тих самих ігор спортивного характеру, навчання за спрощеними правилами передбачається лише при ознайомленні з елементами ігор у баскетбол, настільний теніс та хокей [6].

Програма розвитку, навчання та виховання дітей "Дитина в дошкільні роки" розподіляється на два фонди: "Хочу" і "Можу". Фонд "Хочу" передбачає завдання розвитку, навчання та виховання дошкільників, а фонд "Можу" містить кінцевий результат.

Так, наприклад, у фонді "Хочу" висунуті такі завдання:

- навчатися правильно тримати ракетку в грі "Бадмінтон";
- у грі "Городки" вчитися кидати бити збоку, приймати правильне вихідне положення; засвоїти тричотири фігури;
- у грі "Баскетбол" удосконалювати вміння передавати м'яч однолітку обома руками від грудей, вести м'яч правою та лівою рукою з відскоком від землі (підлоги), кидати м'яч у кошик обома руками від грудей, знизу, зверху;
- у грі "Футбол" закріплювати удари по м'ячу з місця та з розбігу, вчитися вести м'яч правою та лівою ногою по черзі, ударяти м'ячем об стінку декілька разів підряд; влучати м'ячем у предмети (булава), забивати м'яч у ворота; грати за спрощеними правилами.
- у грі "Хокей" закріплювати прокочування шайби (маленького м'яча) ключкою в парній грі, вчити забивати шайбу у ворота, грати за спрощеними правилами.

Фонд "Я можу" містить наступні компетенції дитини: грає в баскетбол за спрощеними правилами, кидає м'яч у кошик різними способами: знизу, зверху; під час гри у футбол зупиняє м'яч, який котиться, підшвою або внутрішнім боком стопи, відбиває його у зворотному напрямку, передає м'яч ногою своїй парі (відстань 3-5 м); доброзичливо ставиться до гравців під час гри; може прокочувати шайбу (маленький м'яч) ключкою у зворотному напрямку [3].

У підготовчій групі завдання щодо навчання дітей іграм з елементами спорту більш розширені, відповідно, від дитини вимагаються більш високі показники. Програмові вимоги старшої групи передбачають гру за спрощеними правилами у хокей та футбол, а програма підготовчої групи передбачає всі види ігор за спрощеними правилами з однолітками та дорослим.

Авторська програма науковців НПУ ім. М.П.Драгоманова "Природа і рух" (О.Л.Богініч, Г.В.Беленька) розроблена на основі філософії американської програми "Step by step". У ній ураховані можливості індивідуального розвитку дитини в процесі навчання через подолання "сходинок" різного рівня складності. Слід зазначити, що у цій програмі завдання навчання іграм з елементами спорту та спортивним вправам об'єднані, щодо ігор, то передбачені такі завдання: дитина має володіти технікою спортивних вправ; знати правила ігор і дотримуватися їх, знати певні тактичні прийоми спортивних ігор (волейболу, баскетболу, футболу, хокею, городків, бадмінтону) [2].

Програма російських авторів Л.В.Яковлевої та Р.О.Юдіної "Старт" також передбачає застосування у дошкільних навчальних закладах ігор з елементами спорту. Автори пропонують розподіл ігор та ігрових вправ для дітей старшої та підготовчої груп. Відмінністю російської програми є те, що пропонується вивчення з дітьми елементів великого тенісу. Навантаження як для дітей старшої, так і підготовчої до школи групи розподілено протягом року однаково [7].

Отже, проведений аналіз змісту перерахованих програм, що визначають зміст дошкільної освіти, реалізують гармонійний фізичний розвиток дитини, визначають умови загальнозміцнюючого спрямування, їх зміст спрямовано на різнобічний розвиток особистості дошкільника. З проблеми, яка нас цікавить, даються лише загальні цільові установки:

- формувати початкові уявлення і вміння у спортивних іграх та закріплювати їх;
- сприяти залученню старших дошкільників до сезонних видів спорту;
- розвивати рухові якості і здібності і т.д.

Крім цього, відсутні оздоровчі, освітні, виховні завдання з конкретних видів рухової діяльності (баскетбол, футбол, хокей, городки, настільний теніс, бадмінтон) в програмах "Дитина", "Малюток" та "Я у світі". На наш погляд, недостатньо відображена функція методичної і організаційної побудови педагогічного процесу з використання ігор з елементами спорту в старшому дошкільному віці. Не має чіткого визначення засобів реалізації змісту програм з навчання дошкільників елементам спортивних ігор, рівня підготовленості дітей з цього розділу програми.

Безперечно представляє інтерес аналіз програм, прийнятих в інших країнах, які свідчать про використання гри як форми і метода фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах. В багатьох країнах Західної Європи немає державних програм обов'язкового фізичного виховання дітей дошкільного віку. Педагогічним працівникам пропонуються тільки рекомендації, в яких широко представлені ігри. На думку багатьох авторів (Н.А.Hoffman, С.Н.Ainsworth), рухливі ігри є адекватною формою занять фізичними вправами, сприяють підвищенню природної рухової активності дітей [8, 9].

R.F. Mc Adam і С.Dobson наголошують, що діти дошкільного віку повинні вміти правильно ходити, бігати, робити перекиди, кидати і ловити м'яч, так як це служить основою навчання іншим, більш складним діям [10].

Враховуючи результати вивчення змісту програм розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку, ми можемо зробити висновок, що більшість із них передбачає використання ігор з елементами спорту у процесі фізичного виховання дошкільників. В загальному, відмінність програм полягає у ступені визначеності основних завдань та кінцевого результату.

На нашу думку, в подальшому, працюючи над даною проблемою, першочерговим завданням має стати створення спеціальної програми і методичних розробок з навчання старших дошкільників ігор з елементами спорту. Серед проблем методики навчання іграм з елементами спорту особливої уваги вимагають питання виявлення умов введення цього виду ігор у роботу з старшими дошкільниками з урахуванням їх психолого-фізіологічних особливостей.

### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Богінч О.Л., Беленька Г.В. Природа і рух : посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів. / Під загальною редакцією С.Чередниченко. – К. : Кобза, 2003. – 192 с.
3. Дитина в дошкільні роки : програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя : ЛПС. Лтд, 2000. – 268 с.
4. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 3 – 7 років / Наук. керівництво : О.В.Проскура, Л.П.Кочина, В.І. Кузьменко. Автор. колектив. – 2-ге вид., доопрац., доповн. - К. : Богдана, 2003. – 326 с.
5. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / Науковий керівник авторського колективу З.П.Плохій. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 1999. – 286 с.
6. Українське довілля : програма виховання дітей у дитячому садку / Упорядник Н.М. Міськів, О.І. Білан. – Львів : Редакційно-видавничий відділ при управлінні по пресі, 1991. – 229 с.
7. Яковлева Л.В. Физическое развитие и здоровье детей 3-7 лет : пособие для педагогов дошк. учреждений : в 3 ч. Ч. 1. Программа "Старт". Методические рекомендации / Л.В.Яковлева, Р.А. Юдина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 315 с.
8. Ainsworth С.Н. Game and lone of young Americans. – Buaffalo: NV Clide press,Corp., 1983. - 244 p.
9. Hoffman H.A., Young I., Klessius S.E. Meaningful movement for children (A developmental theme approach to physiological education). – Boston: Allin, Bacon, 1981. - 420 p.
10. Mc Adam R.E., Dodson C. Consept and practices in elementary activity programme. – Springfield: Thomas., 1981. - 311 p.

### Резюме

*В статті розглядається зміст і характеристика програм, які спрямовані на навчання дошкільників ігор з елементами спорту. Здійснено аналіз змісту діючих в Україні і за кордоном програм по фізичному вихованню дітей дошкільного віку, з огляду на спрямованість на активне використання ігор з елементами спорту в фізичному вихованні.*

*Ключові слова: програми розвитку, навчання і виховання, діти дошкільного віку, ігри з елементами спорту, городки, настільний теніс, бадмінтон, баскетбол, хокей, футбол.*

### Summary

*The article discusses the contents and characteristics of curricula aimed at teaching preschoolers games with elements of sport. The analysis of the content of Ukraine and abroad present curricula in physical education of preschool children from the point of view of their orientation to the active use of games with elements of sport in physical education is accomplished.*

*Keywords: the development, training and education curricula, preschool children, games with the elements of sport, table tennis, badminton, basketball, hockey, football.*

УДК 371 (075.8)

А.В. Шведова

## НАВЧИТИ "СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТЮ" – НОВІ ГЛОБАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

*У статті розкриті наукові та методичні аспекти безперервного розвитку особистості через реалізацію рекреаційно-оздоровчої туристичної діяльності. Автор відповідає на питання : що таке "суспільне життя" та його основні елементи; в чому проявляються актуальні компетенції молоді; які провідні якості людини – представника світової культури; як впливає рекреаційно-оздоровча туристична діяльність на гармонійний розвиток людини; які знання з географії міжнародних рекреаційних ресурсів необхідні для прогнозування міжнародних туристичних подорожей.*

*Ключові слова: актуальні компетенції, рекреаційна анімація, туристичне країнознавство, рекреаційні ресурси.*

Рекреативно-оздоровчий туризм спрямований на реалізацію головного завдання розвитку освіти у ХХІ столітті : надати можливість всім без винятку проявити свої таланти, здібності і весь творчий потенціал.

Процес безперервного розвитку особистості – це одне з багатьох завдань, що передбачає концепція щодо освіти протягом життя.

Нові вимоги до системи освіти зумовлені новими суспільними реаліями у різних сферах життя, тому мета освіти – навчити жити разом шляхом формування знань про інших, про їх історію, культуру, традиції [4, 82]. Тому рекреативно-оздоровчий туризм дає змогу молоді досягати поставленої мети освітньої системи.

Основними елементами навчання "суспільному життю" є: навчитись отримувати знання, навчитись працювати, навчитись жити.

Передусім треба навчитись отримувати знання. В умовах НТП і розвитку соціальної діяльності найбільш оптимальним є поєднання широкої загальнокультурної освіченості з глибоким засвоєнням конкретних вузькоспеціалізованих знань [4,82]. Загальний культурний рівень є перепусткою до безперервної освіти, оскільки він прищеплює смак до неї. Він є фундаментом до безперервної освіти протягом усього життя. Саме це поєднання забезпечує також і рекреаційно-оздоровчий туризм.

Необхідно також навчитись працювати, тобто удосконалюватись у своїй професії, що означає набуття актуальних компетенцій, які дають можливість справлятися з різними ситуаціями, навіть непередбачуваними.

Саме зміст актуальних компетенцій молоді, необхідних у професійному житті, висвітлено у заключних документах європейської конференції на тему "Європейська освіта молоді суспільства, що навчається" (Брюссель): здатність працювати у групі; командний дух і смак ризику, почуття відповідальності і особиста дисципліна; почуття ініціативи, допитливості, творчості; дух професіоналізму, прагнення до досконалості; почуття змагальності, творчості; почуття служіння загальній справі [4,83]. Ці актуальні компетенції молодь успішно розвиває у процесі туристичної діяльності, де є необхідні та відповідні умови для інтелектуального, морального, фізичного, трудового виховання молоді людини.

Дуже важливо навчитися жити, краще пізнати себе, не залишити без розвитку жодного таланту, здібності, якими наділена людина: пам'ять, уява, здібність до роздумів, фізичні можливості, естетичні почуття, здібність до спілкування, до лідерства тощо. Отже, саме *вміння отримувати знання, вміння працювати і вміння жити* є основою створення світового освітнього співтовариства, успішність формування якого визначається здатністю до набуття, актуалізації та використання знань.

В епоху розвитку інформаційного суспільства освіта повинна надати можливість кожному користуватися інформацією, тобто отримувати можливість для її збору, відбору, впорядкування, управління та використання [4,84].

Великий об'єм важливої інформації туристи одержують під час туристичних подорожей.

Провідними цінностями, які повинні бути сформовані в процесі освіти, були названі толерантність, відкритість та повага до себе, інших людей, народів, культур. До таких цінностей відносять патріотизм та громадську відповідальність.

Дослідники визначили також провідні якості ідеальної людини – представника світової культури, формування якої можна вважати метою інтеркультурної освіти на основі досліджень особливостей самосвідомості. Така людина повинна :

- а) передусім бути гуманістом, чия любов до людей є вищою за національні, ідеологічні, релігійні бар'єри. В оцінці іншої людини гуманіст керується її особистими якостями, а не належністю до раси, соціальної групи, статі тощо;
- б) проявляти інтерес до інших культур, бути зацікавленою у співпраці з представниками інших культурних спільнот, у збагаченні своєї культури через таку співпрацю;
- в) бути здатною сприймати різні точки зору, гнучкою в оцінці інших людей, культур;
- г) бути здатною сприймати проблеми інших людей;
- д) підійматись у розумінні міжнародних проблем вище вузьконаціональних інтересів;
- е) вміти мислити глобально, оскільки сьогодні у всього людства є спільні проблеми, які можна вирішити тільки разом, у співпраці [4].

У процесі рекреативно-оздоровчої туристичної діяльності кожен турист повинен краще пізнати себе, не залишати без розвитку жодного таланту, здібності.

Загальновідомо, що туризм несе в собі великий соціально-культурний потенціал та є перш за все важливим елементом не тільки фізичної, але й інтелектуальної, екологічної, моральної, естетичної і інших сфер діяльності.

Результати соціологічного дослідження показали, який великий вплив має туризм на духовний розвиток людей і не тільки впливає на здоров'я, на фізичний розвиток людини, але й розширює його світогляд і створює умови для повного самовираження й реалізації творчих здібностей, поєднує духовний і фізичний розвиток кожної людини і розвиває пізнавальні цінності.

Ті, хто займається туризмом, як правило пов'язані з яким-небудь видом мистецтва або навіть декількома: хтось створює вірші, хтось співає пісні, хтось малює або збирає різні колекції, хтось фотографує або знімає кінофільми – і все це чи під час подорожі, або після неї, під час обміну враженнями від

побаченого. Всі ці заняття є невід'ємною частиною будь-якої туристичної подорожі. Головними педагогічними чинниками туристичної діяльності є наступні: емоційний вплив; спілкування туристів; самодіяльність; рекреаційність. Ці чинники діють у взаємозв'язку.

Важливим аспектом туристичної діяльності є соціальна творчість. Життя туристів розвиває колективізм, безкорисливість, бажання і вміння співпрацювати, допомагати один одному. Туризм з його багатим змістом різних дій є прекрасним засобом для самовиховання.

Запропоновано міжнародний проект "*СпАрм*" (ця назва утворена з трьох англійських слів: "Sport" – спорт, "Spirituality" – духовність, "Art" – мистецтво), який націлено на синтез спорту та мистецтва, що забезпечує розв'язання конкретних виховних та інших завдань. Для реалізації проекту "*СпАрт*" запропоновані нові організаційні форми туризму з високим гуманістичним, виховним, культурним потенціалом – туристичні СпАртиади та "*СпАрт – туриади*". Для того щоб повно реалізувати програму об'єднання туризму та мистецтва, пропонується широке коло акцій та заходів, серед яких:

- виставки і конкурси творів мистецтв (картин, скульптур, фотографій, літературних та музичних творів тощо), колекцій, винаходів та інших творчих робіт, авторами яких є туристи;
- конкурси серед туристів на краще виконання пісень, музичних творів тощо;
- виставки і конкурси творів мистецтв на туристичну тематику, авторами яких є художники, музиканти, фотографи, колекціонери, винахідники тощо;
- конкурси співаків, музикантів, акторів на туристичну тематику.

Одна із важливих організаційних форм, що об'єднує туризм та мистецтво у житті людей – *Туристична СпАртіада*, учасники якої повинні активно проявляти себе у спорті, в мистецтві і в інших видах творчої діяльності, а також продемонструвати високий рівень моральної і естетичної культури.

"*СпАрм – туриада*" – захід, що проходить у три етапи: художні конкурси; туристичний похід (для різних вікових груп різного ступеню труднощів); змагання по туристичній техніці (подолання смуги перепон, установка палаток тощо).

Ця різноманітність заходів, яка надає можливість проявити себе в тому, що більш усього подобається, приваблює.

Туризм є важливою складовою частиною у системі виховання, впливає на фізичний, культурний розвиток людей, що займаються ним незалежно від віку та професії, заняття туризмом сприяє всебічному і гармонійному розвитку людини, що підтверджує необхідність його широкого розповсюдження.

Свідчення про перші організовані подорожі з метою знайомства з культурою і природою інших народів дійшли зі стародавнього світу. Подорожі стародавніх греків і римлян до Єгипту з V ст. до нашої ери були постійним явищем. Їх приваблювала надзвичайна природа Єгипту, стародавня історія, культура, краса єгипетських будівель. Відомий філософ, "батько історії" Геродот був першим грецьким туристом. Свої довготривалі численні мандрівки до різних земель Геродот описував у дев'яти книгах. Стародавній Єгипет він відвідав після 459 р. н.е. та описав свій маршрут по долині Нілу.

Мандрівкою по своїй країні для древніх греків були поїздки в Олімпію на Олімпійські ігри.

Видатні філософи давнини Аристотель, Демокріт, Квінтіліан у своїх трактатах про виховання вказували на необхідність "відвідування природи" та її пізнання.

Людина у період свого відпочинку так чи інакше взаємодіє з природою. Особливо ця взаємодія відбувається через такий активний відпочинок як туризм.

Слово туризм походить від французького слова "tourisme" – прогулянка, подорож – подорожі у вільний час пов'язані з від'їздом за межі постійного проживання, один із видів активного відпочинку, який поєднує відновлення продуктивних сил людини з оздоровчими, пізнавальними, спортивними та культурними розважальними цілями.

*Рекреація* – поняття, що охоплює всі види відпочинку, це відновлення здоров'я і працездатності шляхом відпочинку на лоні природи або під час туристичної поїздки з відвідуванням національних парків, архітектурних пам'яток, музеїв.

Найбільш повним визначенням необхідно вважати: туризм – це подорож у вільний час; один із видів активного відпочинку; найбільш ефективний засіб задоволення рекреаційних потреб, тому що він поєднує різні *види рекреаційної діяльності*: оздоровлення, пізнання, відновлення виробничих сил осіб; складова частина охорони здоров'я, фізичної культури; засіб духовного, культурного й соціального розвитку особистості.

Якщо турист ставить таку мету перед собою, то реалізувати її потрібно через участь в рекреаційних туристичних подорожах. Ця діяльність є комплексним засобом гармонійного розвитку особистості, що полягає в активному пізнанні навколишнього середовища і в розвитку різносторонніх здібностей.

Туристична діяльність проводиться частіше в колективі, тому обов'язково вимагається тактовність, толерантність, уважне ставлення один до одного, коли особисті інтереси не можна ставити вище інтересів колективу, і все це формує такі риси характеру, як воля, витримка, самостійність, рішучість, готовність прийти на допомогу тощо. Під час подорожей і походів, як у своїх, так і в інших країнах, туристи



знайомляться з країною, її людьми, їх життям і національною культурою. Вони розширюють і поглиблюють знання в галузі біології, географії, геології, метеорології і астрономії, сільського господарства і промисловості, історії, культури.

Туризм має велике значення у формуванні світогляду людини, у наближенні її до природного довкілля, що є унікальною можливістю використання з метою всебічного розвитку людини рекреаційних ресурсів природи: природних ландшафтів, мінеральних вод, рік, морів, лісів, чистого повітря, сонячної енергії тощо.

На сьогоднішній день існує багато підходів щодо класифікації туризму. Це пояснюється неоднозначністю поняття туризм. Велика різноманітність видів туризму та форм його проведення зумовлює необхідність виділення груп, за якими зручно його класифікувати.

Виділимо із різноманіття видів туризму – вид туризму *рекреаційно-оздоровчий* в залежності від мети проведення подорожі, а *міжнародний туризм* – від місця подорожі. Таким чином, це є *міжнародний рекреаційно-оздоровчий туризм*. Він забезпечує нові вимоги до глобального освітнього процесу у світовому просторі. Такий туризм є соціально-значущим явищем, впливає на соціально-психологічний стан людини.

Психологами відмічено, що особливу неприязнь для людини становлять гомогенні та агресивні поля міста. Одноманітний місцевий ландшафт впливає на розвиток стресів, появу депресій. Тому туризм забезпечує зміну місця перебування людини і можливість перебування її в більш комфортному середовищі, що позитивно впливає на її соціально-психологічний стан. До елементів такого середовища потрібно віднести ландшафтні та геоморфологічні особливості території (наприклад, "скалистий берег" Іспанії, фьорди в Норвегії), архітектурні пам'ятки (наприклад, будинки з хвилеподібними стінами, спроектовані А.Гауді в Барселоні). Іноді виникає бажання розірвати коло звичних турбот і, хоча ненадовго, перенестись у світ інших реалій. Потрапити туди, де повітря наповнене спокоєм, де вже тисячоліття гори спостерігають за довгою та важкою історією людства, де ласкаво перебирають гальку морські хвилі, де доброзичливі до гостей люди.

Отже, можливість зміни обставин, що гарантують мозаїчну різноманітність країн і регіонів – одна з важливих особливостей туристичної діяльності, що зміцнює тіло і дух людини.

Крім цього в туристичній діяльності та її технології з'явилося таке поняття як *анімація* – вид діяльності, що забезпечує покращання психологічного та фізичного стану туриста. Поняття "*анімація*" має латинське походження і означає "натхнення, стимулювання життєвих сил, залучення до активної діяльності". *Рекреаційна анімація* включає дозвільну анімацію (з місцевими мешканцями), анімаційні туристичні маршрути тощо.

Ураховуючи, що туристам з різних країн потрібно спілкуватись, спеціалісти відмічають важливість оволодіння соціально-психологічними засобами спілкування (знання мов, звичаїв, особливостей різних релігій).

Велике значення в туристичній діяльності має мотивація. Мотиви, якими керується турист, різноманітні, вони визначаються метою подорожі.

Можливо виділити наступні *мотиви подорожей* :

- турбота про здоров'я, що пов'язана з лікуванням, пляжним відпочинком, заняттям оздоровчими видами спорту;
- освітня мета – вивчення іноземних мов;
- тури по інтересах (екологія, мистецтво тощо);
- мотиви самовираження, самоствердження: навколосвітні подорожі, підкорення гірських вершин, підводна охота, різні експедиції тощо.

Можливо виділити *антимотиви* – бар'єри, що перешкоджають подорожам: ціни на турпродукт, обмаль часу, життєвий цикл сім'ї, відсутність інтересів, заборона щодо здоров'я.

Міжнародний *рекреаційно-оздоровчий туризм* має прямий зв'язок із регіональною економікою. Можна стверджувати, що економіка туризму географічна. Це дозволило всесвітній туристичній організації провести спеціальне туристичне районування, тобто виявити найбільш відвідувані регіони світу. ВТО виділяє такі туристичні регіони: Європа, Північна Америка, Південна Америка, Африка, Середній Схід, Південна Азія, Австралія, Тихий океан.

"*Туристичне країноведення*" відносно нове поняття і традиційно вважалось невід'ємною частиною географічних наук, а сьогодні можна визначити як систему географічних наук, що вивчає країну з точки зору її привабливості для туризму. Туристичне країноведення виконує такі функції:

- просвітницьку – створення "образів" країн, держав, які необхідні самим широким прошаркам населення;
- інформаційну – збір, зберігання і надання можливостей використання широких відомостей про природу, населення, народи, їх культуру, економіку країни, її особливості і типові риси;

- розвиваючу – міжнародні та внутрішньодержавні зв'язки і відношення, які стали основою для охоплення територій різних країн туризмом;

- навчальну – в системі навчальних закладів, що готують спеціалістів по туризму тощо.

Виділяється поняття "*туристський ресурс*", тобто географічні дані (рельєф, клімат і ін.) та інфраструктура (суспільство, послуги, пам'ятки), що характеризує найбільш популярні країни для подорожей.

Розглянемо географію міжнародних рекреаційних туристичних ресурсів деяких країн світу [7], які своїм різноманітним змістом допомагають реалізувати освітню, розвиваючу, виховуючу функції освіти в контексті глобалізації.

Наступна інформація щодо географії туристичних ресурсів країн світу прогнозує міжнародні туристичні подорожі.

Європа залишається у наш час самими популярним містом відпочинку. Регіон скандинавських країн, що має в цей час найбільшу рекреаційну привабливість, включає три країни: Фінляндію, Швецію і Норвегію. Крім них сюди відносять Данію й Ісландію.

Ці країни мають географічне сусідство та північне місце розташування, але й ряд інших спільних рис: спільність історичного розвитку, високий рівень економічного розвитку та благополуччя і порівняно невелике по чисельності населення.

Фінляндія – "країна тисячі озер", не має багатих природних ресурсів, за винятком лісних та водних. Значна частина країни – Лапландія – розміщена за полярним колом. Клімат помірно-континентальний завдяки теплій течії Гольфстрім та множині внутрішніх водоймищ. Особливістю природи Фінляндії є комас – полярна ніч.

Населення Фінляндії складає біля 5 млн. чоловік. Тут живуть в основному фіни та шведи. Віросповідання – лютеранське. Столиця – Гельсінкі.

Фінляндія – високорозвинена країна. Високоякісний папір, сотові телефони "Nokia", дизельні двигуни, круїзні лайнери, спортивний інвентар – ось "візитна картка" фінської промисловості.

По даним ЮНЕСКО Фінляндія займає перше місце в світі по якості природних вод. Природні джерела чисті настільки, що водопровідну воду можливо пити не фільтруючи і не кип'ятити. Фінляндія має відмінну та цікаву систему освіти. Відповідно навчання в Фінляндії може стати прологом до успішної кар'єри.

В Гельсінкі туристам пропонують ряд екскурсій: мости та канали Гельсінкі, морські прогулянки, екскурсії в м. Котку. Проводяться змагання з ловлі лосося. Організовується парусна регата Котка – Верді (Естонія).

Найцінніша архітектурна пам'ятка у м. Турку (давня столиця Фінляндії) – Кафедральний собор – національна святиня, якій більш ніж 700 років. Собор – це не тільки музей, але й місце богослужіння прихожан лютеранської віри. Найкращим місцем країни є Центральна Фінляндія. Це край озер. Стриманість, повільність, зосередженість, мовчазність, точність – особливості поведінки фінів. Лижні походи, рибалка, хокей – секрети фінського довголіття.

Швеція – в основному однонаціональна країна з населенням близько 9 млн. чоловік, більш 90% мешканців – шведи. Столиця Швеції – Стокгольм – порт на Балтійському морі. Це місце дуже красиве, має багато музеїв: національний, етнографічний на відкритому просторі, північний сад "Мілесса", музей Васа і Скарбницю.

Швеція не бере участі у війнах вже 190 років, зберігаючи політичний нейтралітет. Швеція має високорозвинену економіку та високий рівень життя населення. Основу економіки складає деревообробка, целюлозно-паперова промисловість, металургія, гідроенергетика, машинобудування.

Швеція є експортером музики, герої творів письменниці А. Линдгрєн (Малюк і Карлсон) знайомі мільйонам дітей.

Міста Швеції мають порайонні особливості: Стокгольм – "місто на воді"; Мальме – "місто парків"; Гетеборг – великий порт країни.

На півночі Швеції знаходяться чисельні продовгуваті озера, багаті рибою. По гірським річкам розміщені багаточисельні ГЕС. У північних районах Швеції у літній час сонце не опускається за обрій. Тут нерідко можна зустріти цілі стада лосів та оленів, що пасуться неподалік від домівок мешканців.

Відомий горнолижний курорт Оре відповідає всім світовим вимогам до високорівневого горнолижного курорту. Тут неодноразово проводились змагання за кубок світу з гірських лиж.

У південних районах країни по береговій смузі чергуються піщані та галькові пляжі і скелі, тут знаходиться найбільше озеро Європи – озеро Венерн. Це чудові місця для відпочинку та оздоровлення.

Область Смоланд самі шведи вважають справжньою Швецією, де розміщено "Королівство Кристал" – 15 селищ з розвинутою складовою справою.

На півдні Швеції знаходиться знаменитий 16-ти метровий міст, що з'єднує м. Мальме зі столицею Данії Копенгагеном.

Столиця Швеції розміщена на узбережжі Балтійського моря. Метро в Стокгольмі нагадує галерею мистецтв, в оформленні станцій брали участь десятки художників і скульпторів. У місті екологічно чисте навколишнє середовище. У Стокгольмі слід відмітити музей Васе – музей королівського корабля, побудованого у XVII ст., у 1628 р. він затонув, а у 1961 році його підняли. Тепер корабель є експонатом музею Васе.

У королівському замку знаходиться музей – Скарбниця, де представлені скарби королівської сім'ї, корона шведських королів. Серед круїзів слід відмітити подорож по каналу Гета, де туристи побачать замки, монастирі, фортеці, дрімучі ліси та скелі.

Норвегія – країна стародавніх вікінгів, більшу її частину займають Скандинавські гори. Помірний океанічний клімат обумовлений течією Гольфстрім, що проходить у берегів країни.

Нафта та газ біля берегів Норвегії доповнили національне багатство і без того заможної країни. Норвегія є однією з найбільших морських держав, експортуючи рибу та морепродукти. Столиця Норвегії Осло розміщена на півдні країни.

Відпочинок та екскурсійні подорожі по Норвезьким фіордам є найбільш популярним видом відпочинку у туристів. Норвезькі фіорди – глибоководні затоки Атлантичного океану, які врізаються у сушу серед скель та високих гір із застиглими на вершинах льодовиками і стрімкими водоспадами.

Нещодавно спеціалісти в галузі туризму провели конкурс по визначенню самого популярного міста, відомого своєю неповторною красою. Безмовним переможцем конкурсу стали Норвезькі фіорди.

Норвегія – батьківщина лижного спорту. Яйло – самий відомий і популярний норвезький гірськолижний курорт, де проводяться міжнародні змагання, Олімпійські ігри.

Данія займає більшу частину півострова Ютландії та групу інших островів. Населення складає біля 5 млн. чоловік. З XVIII ст. Данія – колоніальна держава. Столиця Данії – Копенгаген, де зосереджені туристичні визначні пам'ятки. Цікаві у плані туризму і острови Данії:

- Острів Зеландія – комерційний центр країни, де чудові пляжі, озера, ліси, палаци.
- Острів Фюн – "сад Данії", де розміщені сотні палаців, сотні мальовничих старих поселень.

Визначне те, що самі датчани дружелюбні, гостинні.

Ісландія. Ця країна розміщена в північній частині Атлантичного океану. Столиця – Рейк'явік. Льодовики та вулкани – це вигляд Ісландії, що доповнюється красивими водоспадами та гейзерами, тепло яких використовується для опалення приміщень.

Ісландія малозаселена, населення країни біля 290 тис. чоловік.

Туризм в Ісландії пов'язаний з оглядом льодовиків, фіордів, каньйонів, вулканів, гейзерів. Сірчиста вода гейзерів – основа рекреаційно-оздоровчого туризму.

На території Ісландії виділяють чотири туристичних регіони:

Західна Ісландія; Північна Ісландія; Південна Ісландія; Східна Ісландія.

На території Західної Ісландії знаходиться вулкан Снайдельсйокудль, висота якого складає 1,5 км. На території Північної Ісландії знаходяться 8 півостровів, відокремлених один від одного долинами та фіордами, в цьому районі розміщений національний парк Йокульсаарглюфур.

Північною столицею Ісландії вважають Акурїрі, де популярні орнітологічні тури.

"Візитна картка" Східної Ісландії – льодовик Ватнайо-кудль, а також місцеві фіорди.

Символи Південної Ісландії: водоспади Скогафосс і Сельяландфосс та чорний пісок вулканічного походження.

Особливою популярністю у туристів користуються країни, що знаходяться на узбережжі Середземного моря.

Іспанія займає більшу частину Піренейського півострова. Столиця Іспанії – Мадрид, розміщений на річці Мансана – рес. Іспанія – багата країна природнокліматичними ресурсами – дві природнокліматичні зони: теплий вологий північний захід ("Зелена Іспанія") і засушливий центр, а також південний схід.

Найбільш популярними туристичними маршрутами є центр і східне узбережжя Іспанії. Туристична Мекка Іспанії – середземноморське узбережжя, а також острови.

Австралія та Океанія стають все більш привабливими напрямками міжнародного туризму.

Австралія – країна, що займає цілий континент. Її характеризує великий природно-ресурсний потенціал, перш за все мінерально-сировинних ресурсів. У країні невелике по чисельності населення (біля 19 млн. чоловік), ендемічні види флори і фауни, високі стандарти та рівень життя. Австралія має високорозвинену економіку, за своїм рівнем подібну до економіки західноєвропейських країн.

В останні роки до одного з перспективних секторів економіки Австралії можна віднести туризм. Розвитку туризму сприяє ідеальний для відпочинку клімат. В Австралії ніколи не буває холоду та жару. Середня температура літа – плюс 26<sup>0</sup> С, а зими – плюс 18<sup>0</sup> С. До туристичних центрів відносяться: ділова столиця – місто Сідней; культурна столиця – місто Мельбурн адміністративна столиця – місто Канберру.

Мельбурн (Австралія).

Найбільш відомим міжнародним курортом Австралії є Золотий берег, розміщений на східному узбережжі.

Золотий Берег – це золотисті пляжі, прохолодні евкаліптові ліси, нескінченні піщані дюни. Золотий берег протягнувся на 80 км вздовж західного узбережжя Австралії. В цьому курортному місці знаходяться тематичні парки: "Світ Кіно"; "Світ Мрій"; "Світ Моря".

До туристичних визначних пам'яток відноситься Великий Бар'єрний риф, що простягається 2500 км вздовж моря у вигляді коралових рифів та островів. Це самий великий кораловий риф на планеті.

До заповідних місць Австралії належить Національний парк Какаду, Акулячий залив у західних берегах Австралії, вологі тропіки на північно-східній частині країни, Західна Тасманійська пустеля, острів Фрезера, центрально-східний тропічний ліс Австралії.

Значна частина іноземних туристів приїждять в Австралію подивитись на унікальних сумчастих тварин.

Австралія – федеративна держава в складі Британської Співдружності. Номінально главою Австралії є Англійська королева.

Австралія є центром світового спорту. На "зеленому" континенті проводяться чисельні спортивні змагання. Слід відмітити Олімпійські ігри в Сідней. Щорічно проводиться у січні відкрита першість Австралії з великого тенісу.

Україна має величезний потенціал з рекреаційних ресурсів. У ній сформувався один з найбільш потужних в Європі рекреаційний потенціал, який нараховує 7850 об'єктів. Вся територія України характеризується виключно сприятливими природнокліматичними умовами та наявністю різноманітних рекреаційних ресурсів для відпочинку і лікування населення. Найбільша частина рекреаційних ресурсів зосереджена в Криму (42%), Карпатах (22%), Причорномор'ї (17%), Приазов'ї (13%). Найбільшою територіальною концентрацією рекреаційного комплексу виділяються Крим, Карпатський регіон та приморські території Одеської, Миколаївської, Донецької областей.

Яке ж значення міжнародного рекреаційно-оздоровчого туризму у процесі глобалізації:

- Міжнародний туризм сприяє процесу збереження культурної ідентичності окремих регіонів і країн;
- він відкриває можливість збагачення культур, виступає рушійною силою їх входження у новий глобальний простір, несе в туристичні регіони нововведення, створені в передових державах;
- сприяє формуванню нового типу просторових зв'язків, що запобігають війнам, регіональним конфліктам;
- сприяє культурному та технічному збагаченню країн та народів.

Також потрібно чітко усвідомити вплив інтернаціонального досвіду на процес формування "Я-концепції" індивіда. Американський психолог У. Джеймс визначив, що "Я-концепція" містить усвідомлення себе з чотирьох поглядів: духовне "Я", матеріальне "Я", соціальне "Я" та фізичне "Я".

"Я-концепція" формується протягом життя людини, постійно змінюючись і ускладнюючись [5,403] та особливо удосконалюючись при реалізації міжнародної рекреаційно-оздоровчої туристичної діяльності.

### Література

1. Александрова А.Ю. Международный туризм: Учебник для высш. учебн. заведений. – М.: АспектПресс, 2002. – 470 с.
2. Галус О.М., Шапоникова Л.М. Порівняльна педагогіка. – К.: Вища школа, 2005. – 213 с.
3. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы. – К.: ВіРА Інсайт, 2000. – 443 с.
4. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка. – Суми: Університетська книга, 2005. – 318 с.
5. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / Під ред. Курлянд З. Н. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
6. Учебник нового века: Педагогика и психология – М.: Питер, 2000. – 431 с.
7. <http://lrci.lviv.ua>

### Резюме

*В статье раскрыты научные и методические аспекты непрерывного развития личности через реализацию рекреационно-оздоровительной деятельности. Автор отвечает на вопросы: что такое "общественная жизнь" и её основные элементы; в чем проявляются актуальные компетенции молодёжи; какие ведущие качества человека – представителя мировой культуры; как влияет рекреационно-оздоровительная туристическая деятельность на гармоническое развитие человека; какие знания географии международных рекреационных ресурсов необходимы для развития личности, а также для прогнозирования международных туристических путешествий.*

*Ключевые слова: актуальные компетенции, рекреационная анимация, туристическое страноведение, рекреационные ресурсы.*

**Summary**

*Scientific and methodological aspects of the constant personality development through the organization of the recreational-sanitarian tourist activity are described in the article. The author answers the questions such as: what the social life is and its basic elements; in what way the vital competences of youth are displayed, what the leading qualities of personality as the representative of world culture are, how recreational-sanitarian tourist activity influences the harmonic development of the personality, what knowledge in Geography of the international recreational recourses are necessary for the development of the personality and also for planning international tourist travellings.*

*Key words: vital competences, recreational animation, tourist country studies, recreational recourses.*

УДК 378

І.А. Брижата

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО СПОРТИВНОГО ТРАВМАТИЗМУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*Стаття присвячена впровадженню у педагогічну діяльність фахівців фізичної культури технологій попередження спортивного травматизму.*

*Ключові слова: шкільний травматизм, чинники спортивного травматизму, профілактика травматизму, небезпечні фізичні вправи, дидактичні технології.*

**Постановка проблеми.** Шкільний спортивний травматизм сьогодні розглядається як суттєва проблема соціального плану. Інколи він є однією з основних причин, що загрожує життю. Якщо травмувалася дитина під час заняття фізичними вправами, то це вже не тільки медична проблема. Вона спричиняє для педагогічного колективу соціальні наслідки, які негативно позначаються на вихованні, навчанні, на родинних стосунках, працездатності батьків та інших членів сім'ї [1]. У травмованих дітей виникає і ще довго зберігається залишковий підвищений рівень тривожності та емоційної неврівноваженості, інколи вони взагалі припиняють займатися фізичними вправами.

Автори виділяють такі види травматизму: сімейний; побутовий; вуличний

(транспортний, інший); шкільний: а) під час перерви; б) під час уроків (на уроках фізичної культури; на уроках трудового навчання); спортивний: а) під час організованих занять спортом; б) під час неорганізованих занять спортом; інший травматизм [5]. Але найбільш проблематичним сьогодні є травматизм на уроках фізичної культури.

Аналіз травматизму під час заняття фізичними вправами показав, що на його рівень впливає недотримання навчально-тренувальної дисципліни; невідповідність спортивного обладнання умовам експлуатації; незадовільний стан спортивної споруди; невідповідність спортивного взуття та одягу умовам спортивних занять; передозування фізичних навантажень; невідповідність техніки виконання до біомеханічної структури фізичної вправи; невміння вчителя застосовувати прийоми страхівки та його нездатність навчити своїх вихованців прийомам самострахівки [2, 3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічним технологіям збереження фізичного здоров'я присвячені наукові роботи в галузі професійної фізкультурної освіти - А.Г. Барабанова, Є.П. Каргополова, Л.П. Сущенко; фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури - Н.Ю. Зубанової, Г.Д. Кондрацької, О.В. Петуніна, І.І. Ткаченко, В.В. Фидельського, Б.М. Шияна; організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання в освітньо-виховних закладах шкільного типу -В.М. Амаліна, А.Ф. Борисенка, А.В. Віндюка, В.П. Геращук, Л.В. Гнітецького, І.І. Козетова, С.А. Садиріна, Н.А. Симон, Д.Р. Хайбулліної, профілактики спортивного травматизму - В.Ф. Башкірова, В.І. Майєра, А.П. Коноха. Але основна проблема - це створення програм травмопрофілактичної підготовки майбутнього фахівця фізичної культури [4], який повинен забезпечити збереження здоров'я своїх учнів в системі їх фізичного виховання.

**Мета статті:** виявити рівень знань студентів спеціальності "Фізичне виховання" щодо попередження шкільного спортивного травматизму та визначити ефективність дидактичних травмопрофілактичних технологій.

**Основні цілі:** виявити травмонебезпечні види спортивних занять та визначити якісну підготовку студентів спеціальності "Фізичне виховання" щодо профілактики шкільного спортивного травматизму; визначити дидактичні завдання фахової травмопрофілактичної підготовки спеціалістів фізичного виховання в умовах вищого навчального закладу.

**Результати досліджень та їх обговорення.** У дослідженнях взяли участь студенти спеціальності "Фізичне виховання" Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка у

кількості 55 осіб (контрольна група) та Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка – 68 осіб (експериментальна група). Протягом навчального року студентам експериментальної групи були запропоновані навчальні модулі з профілактики шкільного спортивного травматизму на професійно-орієнтованих дисциплінах за програмою педагогічного експерименту "Травмопрофілактична підготовка майбутнього вчителя фізичної культури", які були впроваджені за варіативною частиною навчального плану спеціальності "Фізичне виховання" Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Для поглибленого вивчення проблеми попередження спортивного травматизму студентам експериментальної та контрольної груп було запропоновано на вибір 65 тем наукових робіт та електронний ресурс для самостійної підготовки. До початку впровадження технологій травмопрофілактики для студентів, тьюторів та викладачів профільних дисциплін був запропонований тренінг, підготовлений проблемною науковою групою. Самостійна робота студента включала підготовку наукового реферату та наукової статті за проблемою збереження здоров'я учнів засобами травмопрофілактики. Викладачі спортивно-педагогічних дисциплін виступали консультантами наукових робіт та надавали практичні рекомендації щодо методів і засобів попередження спортивного травматизму в системі фізичного виховання загальноосвітніх шкіл. Підготовкою наукових рефератів та наукових статей керували завідувачі випускових кафедр університетів. До цієї роботи були залучені магістранти спеціальності "Фізичне виховання", які проходили педагогічну практику на профільних кафедрах. За програмою педагогічного експерименту групою експертів здійснювався поточний і підсумковий модульний контроль якості знань за розробленими критеріями та шкалою оцінювання. Результати підсумкового контролю представлені у таблиці:

**Якісна підготовка студентів спеціальності "Фізичне виховання" у профілактиці шкільного спортивного травматизму (%%)**

Складові профілактики травматизму	Високий рівень знань		Достатній рівень знань		Середній рівень знань		Низький рівень знань	
	Е гр.	К гр.	Е гр.	К гр.	Е гр.	К гр.	Е гр.	К гр.
Підготовка місць занять, обладнання	36	4	24	11	32	24	28	61
Травмопрофілактичн. інструктаж	19	2	21	8	48	13	12	77
Підбір підготовчих вправ (направленість)	11	0	19	4	34	12	46	84
Дозування фізичних навантажень	0	0	8	0	36	8	66	92
Здійснення допомоги у складних вправах	9	2	11	9	38	28	42	61
Правила виконання елементів страховки	12	0	14	2	23	12	51	86
Навчання елементам самостраховки	6	0	10	0	19	7	65	93
Підбір безпечного екіпірування	14	4	17	6	26	11	43	79
Підбір підвідних вправ у складних рухах	8	0	12	0	27	16	53	84
Визначення відповідності рухового завдання фізичній готовності учня	7	0	14	0	33	14	46	86

Упровадження дидактичних технологій попередження травматизму у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури у наших дослідженнях мало позитивну ефективність якості знань експериментальної групи порівняно з контрольною групою.

Аналіз складових модулів профілактики шкільного спортивного травматизму показав, що суттєві проблеми у студентів виникали із встановленням дозування фізичного навантаження для визначеної категорії учнів, навчання елементам страховки. Більш доступними для самостійного опрацювання джерел інформації були навчальні модулі "Безпека у підготовці місць занять" та "Травмопрофілактичний інструктаж".

Під час обговорення сутності питань на підсумковій конференції учасники експерименту також зазначили низку проблем.

У доступних джерелах інформації, посібниках та підручниках недостатньо відображені методики, правила та прийоми

Під час вивчення фізіології на другому курсі необхідно приділити суттєву увагу функціональним пробам на визначення функціональної готовності до фізичної роботи і методикам дозування навантажень для дітей різного віку. Особлива проблема виникає у студентів під час застосування методів контролю діяльності систем організму у процесі виконання фізичних вправ. Метою вивчення дисципліни фізіологія спорту є опанування методиками розрахунку обсягів та інтенсивності фізичних навантажень залежно від фізичного розвитку і фізичної підготовки дітей шкільного віку. Суттєве значення має фізіологічне обґрунтування дозування навантажень для дітей, які знаходяться у складі спеціальних медичних груп. Окрім того, у навчальних програмах повинні бути методики розрахунку дозування фізичних навантажень залежно від нозології захворювань.

Важливим аспектом теоретичної травмопрофілактичної підготовки студентів є методологія викладання дисципліни "Біомеханіка" та "Теорія і методики фізичної культури". Як дисципліна, біомеханіка навчає студентів аналізувати техніку фізичних вправ, обґрунтовувати методики виконання елементів страховки, самостраховки. Майбутні фахівці повинні навчитися виконувати розрахунковий аналіз травмонебезпечних силових і швидко-силових вправ, прогнозувати можливі варіанти виникнення травмонебезпечних ситуацій у складних координаційних рухових програмах, а також вивчити біомеханічні методики попередження травматизму.

Теорія і методика фізичної культури має забезпечити вивчення травмопереджуючих принципів, методів і прийомів організації навчального і тренувального процесу на різних заняттях фізичною культурою. Особливу увагу необхідно приділити ролевій функції вчителя фізичної культури в системі профілактики шкільного травматизму. Оскільки студенти третього курсу, як правило, виходять на шкільну виробничу практику, то на наш погляд необхідно ставити перед ними завдання підготувати самостійну (курсору) роботу з попередження травматизму в системі фізичного виховання навчального закладу, де організована практика, можливо, з публічним захистом у педагогічному колективі школи. Впровадження публічних захистів студентських наукових робіт із травмопрофілактики за місцем проходження практики оптимізує у педагогічному колективі школи активізацію заходів, спрямованих на збереження здоров'я учнів, розкриває можливості адміністрації у допомозі вчителю фізичної культури.

Практичну травмопрофілактичну підготовку із вивченням методик страховки, самостраховки, здійснення допомоги учням під час виконання фізичних вправ, підборі травмонебезпечного екіпірування студенти повинні проходити в процесі вивчення спортивних дисциплін, зокрема гімнастики, спортивних та рухливих ігор, легкої атлетики, плавання, одноборства, зимових видів спорту. Специфіка кожного виду передбачає підбір спеціальних вправ із методиками їх викладання та попередженням травматизму. Робочі навчальні програми повинні містити модуль навчання студентів травмопрофілактичних технологій під час падіння, удару, зіткнення, застосування травмопереджувального екіпірування. На практичних заняттях студентам необхідно вивчити правила і прийоми здійснення допомоги учням під час виконання вправ, правильно обирати прийоми страховки. Майбутній учитель фізичної культури повинен оволодіти навичками страховки на рівні автоматизованої рухової навички, а також вміти застосовувати додаткові елементи травмонебезпеки учня. Необхідно включити до практичних робіт на спортивних дисциплінах ситуативні завдання, де студент демонструватиме не тільки вміння виконувати страховку учня, а також навички надання йому першої медичної допомоги. Ці складові травмопрофілактичної підготовки включаються до поточного та семестрового контролю.

У тематику науково-дослідних робіт студентів вносяться доповнення щодо тем профілактики шкільного травматизму в системі фізичного виховання учнів.

#### **Висновки:**

1. Організація навчального процесу в системі підготовки фахівців фізичної культури потребує якісних змін щодо вдосконалення методик травмопрофілактики під час викладання дисциплін професійно-орієнтованого циклу.

2. Блок медико-біологічних дисциплін навчального плану спеціальності "Фізична культура" необхідно посилити модулями попередження травматизму і дозування навантажень для дітей різних вікових груп. Особливої уваги потребує розробка і адаптація методик щодо встановлення обсягів навантажень, їх інтенсивності, характеру та тривалості відпочинку між виконанням фізичних вправ.

3. Виявлено, що більшість майбутніх учителів фізичної культури недосконало володіють методами медико-педагогічного контролю під час проведення занять з фізичного виховання. Необхідно переглянути робочі навчальні програми медико-біологічних дисциплін щодо виявлення цих методик та акцентувати увагу фахівців на вдосконаленні навчально-методичної роботи у прикладній підготовці вчителя фізичної культури.

4. До виробничої практики у навчальних закладах шкільного типу методичним комісіям профільних кафедр необхідно розробити для студентів і керівників практики блок практичних завдань звітнього характеру з профілактики шкільного спортивного травматизму.

### Література

1. Бикмухаметов Р.К. Содержание процесса физического воспитания в системе педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2003. - № 7. – С. 45 – 50.
2. Брижата І. А. Впровадження технологій травмопрофілактики школярів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. // Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу. - Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008.- С.36-40
3. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
4. Закон України про фізичну культуру і спорт від 24 грудня 1993 року № 3808-ХІІ: інф.-метод. довідник / І.О. Куроченко.- Київ: 2004. – С. 5-29.
5. Кобзар Б.С. Система и методика викладання педагогічних дисциплін у вузах // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 85-93.

### Резюме

*Стаття посвячена впровадженню в педагогічну діяльність спеціалістів фізичної культури технологій запобігання дитячому травматизму.*

*Ключові слова: школьний травматизм; фактори спортивного травматизму; профілактика травматизму; небезпечні фізичні вправи; дидактичні технології*

### Summary

*The article deals with introducing the children traumatism prevention technologies into pedagogical activity of the physical culture specialists.*

*Key words: school traumatism, sports traumatism factors, traumatism prophylaxis, dangerous physical exercises, didactic technologies.*

УДК 378

В. Пасічник

### ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

*Стаття присвячена проблематиці організації педагогічних практик у підготовці майбутніх вчителів фізичної культури в польських ВНЗ.*

*Ключові слова: вчитель, студент, фізична культура, педагогічна практика.*

**Постановка проблеми.** Створення нових соціально-економічних умов у Польщі, зміни на ринку праці спонукають до пошуку нових моделей підготовки вчителів фізичної культури, конкурентоспроможних фахівців, здатних задовольняти суспільні потреби на високому професійному рівні. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя на сучасному етапі у свою чергу зумовлене високим розвитком польської педагогічної науки, європейськими інтеграційними процесами, що обумовлюють нові засади підготовки фахівців фізичної культури і спорту. Впровадження положень Болонської Декларації у вищі навчальні заклади Польщі передбачає суттєві зміни в організації навчального процесу студентів. Тому вивчення і аналіз стану організації педагогічних практик дозволяє визначити шляхи удосконалення процесу підготовки вчителів фізичної культури у контексті сучасних тенденцій подальшого розвитку системи вищої освіти у Польщі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Досліджувана нами проблема знайшла відображення у роботах польських вчених-педагогів: Т.Лісицького, М. Маньковської, М. Садовської, Р. Цеслінського, С.Скібневського і ін. Аналіз наукової літератури з проблеми організації і проведення педагогічних практик, свідчить про різні підходи до покращення цього виду підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

**Метою дослідження** є виявлення умов організації педагогічних практик майбутніх вчителів фізичної культури у ВНЗ Польщі та вивчення стану їх реалізації.

**Методи дослідження:** аналіз, синтез і узагальнення отриманої інформації, вивчення документації та науково-методичної літератури з проблеми дослідження, педагогічні спостереження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В Польщі підготовка вчителів фізичної культури здійснюється в профільних вищих навчальних закладах - Академіях фізичного виховання (Akademii Fizycznego Wychowania), в педагогічних ВНЗ (Wyższe Szkoły Pedagogiczne) та університетах, в коледжах (kolegia), в професійних вищих навчальних закладах (Wyższe Szkoły Zawodowe), в приватних вищих навчальних закладах.

На сьогоднішній день підготовка фахівців фізичної культури в Польщі відбувається за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями – “ліцензіат” (3-річний термін підготовки) і “магістр” (2-річний термін підготовки). У вищих навчальних закладах Польщі педагогічна практика за спеціальністю “фізичне



виховання” у процесі підготовки “ліцензіата” відбувається в основній школі (1-6 класи) і в гімназії (неповна середня освіта, 1-3 класи), натомість за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр” в загальноосвітніх і профільних ліцеях (повна середня освіта, 1-3 класи). У відповідності до базового навчального стандарту підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями “ліцензіат” і “магістр” педагогічна практика реалізується у загальному обсязі не менш 150 навчальних годин. [7].

В польській спеціальній літературі звертається особлива увага на проблеми пов'язані з організацією педагогічних практик, а також їх ролі в оптимальному зближенні змісту їх програм із сучасною системою шкільної освіти. На думку польського вченого С.Скібневського ефективність педагогічної практики в значній мірі залежить від трьох основних елементів: моделі педагогічних практик, рівня зв'язку вищих навчальних закладів із школами та методикою дидактичного процесу, що стосується у процесі підготовки студентів. Одночасно педагогічні практики повинні розглядатись, передусім, у тісному зв'язку з завданнями, які реалізує вищий навчальний заклад.

Польська дослідниця М. Манківська, вважає, що педагогічна практика реалізує чотири основні функції: пізнавальну, освітню, контрольну і активізуючу. Пізнавальна функція, на її думку, означає можливість для студента під час практик в школі запізнатися як в реальних умовах реалізуються цілі і завдання фізичного виховання школярів, ознайомитись з виконанням учнями фізичних вправ, їх поведінкою на цих уроках, а також з методикою педагогічної діяльності вчителя. Тільки ґрунтовне знання онтогенетичного розвитку учнів під кутом їх можливостей, потреб і інтересів дозволяє вчителю фізичної культури правильно визначити цілі, підібрати ефективні методи і засоби фізичного виховання [4]

Освітня функція, відіграє істотну роль у реалізації визначених завдань навчального процесу, формуванні відповідних постав і позитивної мотивації в учнів. Під час практик студенти розпочинають свою діяльність з підготовки до проведення уроків фізичного виховання і позакласних занять у спортивних секціях, встановлюють безпосередні зв'язки з педагогічним колективом школи. Студенти-практиканти удосконалюють свої дидактичні і організаторські уміння, оволодівають методичними уміннями, щодо проведення різних форм з фізичного виховання, спорту, туризму і рекреації школярів. Особливе значення у реалізації цієї функції відіграє оволодіння студентами основними уміннями у вихованні моральних та вольових якостей учнів.

Контрольна функція полягає у набуванні студентами умінь здійснювати самооцінювання рівня власної теоретично-практичної підготовленості. Таким чином педагогічна практика дає студентам можливість оцінити рівень власної професійної підготовленості до праці у школі.

Педагогічна практика реалізує також адаптаційну функцію, що враховує стиль і методи праці досвідчених вчителів. М.Маньковська підкреслює, що успішна реалізація цієї функції дає можливість студентом-практикантом діяти інноваційно, шукати нові педагогічні рішення, з врахуванням сучасних напрямків у розвитку фізичної культури [4].

Період практики, як в профільних, так і педагогічних ВНЗ Польщі, складається з трьох етапів: підготовчий, основний і заключний. На етапі підготовчим створюються програми практики, укладаються договори із школами, призначаються керівники (орієкун) практик - досвідчені викладачі. Перед початком практики студенти отримують вступний інструктаж, під час якого вони ознайомлюються з правилами ведення звітних документів та індивідуальні завдання. Під час педагогічної практики керівники здійснюють контроль за дисципліною, ставленням практикантів до виконання своїх обов'язків. Після завершення практики на третьому - заключному етапі студенти звітують про виконання програми і отримують диференційовану оцінку, що дає їм право продовжувати навчання на наступному курсі.

Основними завданнями педагогічних практик у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури є:

- опрацювання плану реалізації завдань практики. На цьому етапі студент знайомиться з керівником практики в школі, якого визначає директор;
- ознайомлення практикантів із школою, її традиціями та умовами. в яких вона функціонує. На цьому етапі директор проводить бесіду з практикантами, подає їм необхідну інформацію про умови, щодо проведення уроків фізичної культури, а також занять у спортивних секціях, форми позашкільної спортивно-масової роботи, співпраці вчителів фізичної культури з іншими педагогами школи; студенти також повинні ознайомитись із станом забезпечення шкільної бібліотеки у необхідну літературу з фізичного виховання;
- ознайомлення із шкільною документацією та документацією, що проводять вчителі фізичної культури школи. При цьому студенти повинні звернути особливу увагу на такі складові, як навчальне навантаження, загальна інформація про учнів, відвідування ними уроків, стан їх здоров'я, рівень успішності у навчанні, календар спортивних змагань в школі та міжшкільних спортивних змагань, туристичних походів;
- ознайомлення з реалізацією завдань валеологічного виховання, його місця у загальношкільному навчально-виховному плані школи. На цьому етапі практиканти повинні ознайомитись з основними формами співпраці вчителя фізичної культури з медичним персоналом школи. Обов'язком студентів є також ознайомитись, як вчитель забезпечує страховку під час виконання вправ на уроках, а також з формами і

методами, що застосовуються у школі в організації валеологічного виховання (індивідуальні консультації, бесіди, фільми, інтерв'ю з батьками і інші);

- ознайомлення із змістом професійно-педагогічної діяльності вчителів школи. Студент повинні занотувати у щоденнику практики завдання і обов'язки вчителів, описати та проаналізувати кілька складних навчально-виховних ситуацій, що мали місце в школі;

- ознайомлення з неформальним поділом, який існує в класі серед учнів, проаналізувати працю класного керівника на підставі розмови з ним і отримання інформації з питань вирішення складних виховних проблем у класі, спостереження за поведінкою учнів під час уроків;

- діагностування стану фізичної підготовленості учнів класу, аналіз попередньо отриманих результатів на підставі яких опрацювати висновки;

- ознайомлення з організаційною структурою і формами діяльності шкільних спортивних секцій.

При цьому практикант повинен набути вміння у проведенні відповідної для цієї діяльності документації;

- набуття вмінь в організації і проведенні спортивних змагань в школі. Студент повинен підготувати план проведення шкільного спортивного змагання та взяти участь у його реалізації при допомозі інших практикантів;

- відвідати 8 уроків з фізичної культури і 1 заняття з позакласних форм з фізичного виховання і спорту, туризму або коригуючої гімнастики у 1-6 класах. Обов'язком практиканта є проведення аналізу цих уроків з врахуванням їх тематики;

- асистування вчителю на 4 уроках фізичної культури. Так, обов'язком студента є забезпечення порядку і чистоти в роздягальні, підготовка спортивного інвентарю і обладнання до уроку, участь в показі, на запрошення вчителя, певних вправ, а також, самостійне проведення деяких фрагментів уроку.

- опрацювання навчально-виховного плану за перше півріччя для одного з 1-3 або 4-6 класів, за допомогою керівника практики;

- самостійне проведення 40 уроків фізичної культури та 1 заняття спортивної секції або з коригуючої гімнастики. Практикант повинен продемонструвати вміння реалізації завдань фізичного виховання у школі, застосування на уроках різноманітних форм фізичної активності. Кожний урок повинен бути проаналізований за участю вчителя фізичної культури та керівника практики;

- підведення підсумків педагогічної практики.

До вимог педагогічної практики в гімназії, крім вище названих, відноситься наступні вміння, якими повинні опанувати практиканти: співпраця з місцевими організаціями фізичної культури і спорту; поглиблення вмінь опрацювання педагогічної шкільної документації; вміти застосовувати різноманітні форми валеологічного виховання в шкільній практиці; вміти опрацювати навчально-виховний план для 1-3 класів гімназії; вміти співпрацювати з батьками з питань фізичного виховання; опрацювати проект модернізації шкільної матеріальної бази з фізичного виховання, спорту і туризму.

До вимог педагогічної практики в ліцеї, крім вище названих, відноситься наступні вміння: співпрацювати у галузі фізичного виховання школярів з місцевими органами самоврядування; опрацювання плану професійно-педагогічного удосконалення вчителя-стажиста (перший з шести кваліфікаційних рівнів кваліфікації вчителя у Польщі); опрацювання плану виховної роботи в 1-3 класах ліцею; вміння опрацювання плану організації спортивно-масової роботи в ліцеї; вміння опрацювання плану спортивних змагань та їх проведення; вміння проводити консультації учнів з питань їх навчання в профільних вищих навчальних закладах фізичного виховання.

На думку польського вченого Р. Цеслінського в процесі організації педагогічних практик із спеціальності “фізичне виховання” існують наступні проблеми: надмірна концентрація на самостійне проведення значної кількості уроків з фізичної культури, внаслідок чого виховна діяльність студентів залишається на другому плані; надмірна кількість шкільної документації; обмеження практики, в основному, стінами школи та слабкий зв'язок організації педагогічних практик з іншими освітніми організаціями, які проводять діяльність в галузі фізичного виховання і спорту в даному місті (районі). Для оптимізації змісту педагогічної практики студентів, на думку автора, особливу увагу необхідно звернути на аналіз завдань педагогічних практик, формуючи у студентів наступні вміння: здійснення аналізу результатів проведених тестів фізичної підготовленості учнів та на їх підставі формулювання висновків щодо подальшої педагогічно-професійної діяльності; підготовки плану спортивних змагань в школі; проведення аналізу відвідувань 8 уроків фізичної культури та 1 заняття спортивної секції; підготовку плану-конспекту заходу з виховної роботи із школярами певного класу; проведення співбесід з окремими учнями з питань організації здорового стилю життя та профілактики шкідливих звичок, самооцінювання власної педагогічної діяльності під час практики [1].

Р. Цеслінський також відмічає, що в цілому педагогічні практики із спеціальності “фізичне виховання” у профільних ВНЗ Польщі реалізують поставлені перед ними завдання, але у їх змісті домінує надалі підготовка студентів до опанування технічно-інструментальних умінь, при цьому не приділяється належної уваги підготовці студентів до виховної діяльності в школі. Проведені ним дослідження змісту педагогічних практик в ряді польських академій фізичного виховання довели, що на думку студентів

основними негативними їх сторонами є: досить короткий період тривалості; надмірно розбудована документація практики; оцінювання студентів, в основному, на підставі документації практиканта; недоліки їх методичної підготовки до участі у практиці; не завжди позитивне ставлення учнів до практикантів [1].

На думку польських дослідників К. Вархоля і І. Момолі, організація педагогічних практик у підготовці вчителів фізичної культури відбувається згідно із загально прийнятими засадами, але зміст їх програм спирається, в основному, на традиційні вирішення, не завжди враховуються наявні умови для проведення уроків з фізичної культури або занять з учнями, віднесеними до спеціальної медичної групи [5].

#### **Висновки:**

- організація педагогічних практик у профільних і педагогічних ВНЗ Польщі в цілому немає істотної різниці у цій формі навчання студентів у подібних ВНЗ України;
- організація педагогічних практик в процесі підготовки вчителів фізичної культури у ВНЗ Польщі, на думку польських вчених, відбувається згідно із загально прийнятими засадами, але має місце неповне врахування умов, пов'язаних з матеріальною базою шкіл щодо проведення навчального процесу з фізичного виховання, особливо з учнями спеціальних медичних груп;
- у профільних ВНЗ реалізуються поставлені перед ними завдання, але у змісті практик домінує надалі підготовка студентів до опанування, передусім, дидактичних вмінь, при цьому на другому плані залишається їх підготовка до виховної діяльності у школі;
- в організації педагогічних практик існують наступні проблеми: надмірні вимоги до складання документації студентами до заліку практики; обмеження практики, в основному, стінами школи та слабкий зв'язок з іншими освітніми організаціями даного району (міста).

#### **Література**

1. Cieśliński R., Praktyki pedagogiczne w opinii studentów zamiejscowego Wydziału Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej, „Kultura Fizyczna”, 2007, nr 3-4 s. 10-15.
2. Lisicki T., Umiejętności dydaktyczno-wychowawcze studentów AWF w Gdańsku w świetle praktyk pedagogicznych, „Zeszyty Metodyczne AWF w Gdańsku”, 1986, nr 3, s. 109-121
3. Mańkowska T., Sadowska M., Praktyki pedagogiczne studentów kierunku nauczycielskiego, AWF, Warszawa 1977, 178 s.
4. Mańkowska T., Praktyki pedagogiczne w procesie przygotowania studentów do zawodu nauczyciela, [w:] Maszczak T. (red.), Metodyka wychowania fizycznego, AWF, Warszawa 1997, s. 104-113.
5. Warchil K., Monola I., Założone a rzeczywiste funkcje praktyk pedagogicznych – w opinii studentów wychowania fizycznego, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2008, nr 2, s. 26-33.
6. Skibniewski S., Rola praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego, „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie”, 2000, nr 39 s. 239-260.
7. Standardy kształcenia. Kierunek: Wychowanie Fizyczne. Studia pierwszego i drugiego stopnia, Warszawa 2003, 13 s.

#### **Резюме**

*Статья посвящена проблеме организации педагогических практик в подготовке будущих учителей физической культуры в польских ВУЗах.*

*Ключевые слова: учитель, студент, физическая культура, педагогическая практика.*

#### **Summary**

*The article is dedicated to the problems organization of pedagogical practice in process preparation future teacher of physical education in Poland.*

*Key words: teacher, student, physical training, pedagogical practice.*

**УДК 371**

**І.О.Калиниченко**

### **МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДИТЯЧОГО НАСЕЛЕННЯ**

*На підставі соціологічного дослідження способу життя дитячого населення встановлено, що соціальний статус сімей і умови життя безпосередньо впливають на структуру вільного часу дітей, незважаючи на його недостатню тривалість з причин навантажень навчального характеру.*

*Пріоритетність пасивних форм відпочинку, зниження інтересу до самоосвіти і самовдосконалення зумовлена відсутністю цільового впливу соціального оточення на підвищення рухової активності, популяризацію різних форм фізичної діяльності. Викликає тривогу наявність ознак ризикової поведінки у життєдіяльності дітей і підлітків з точки зору здоров'я і формування соціально дієздатної особистості (захоплення палінням, вживання алкогольних напоїв, токсичних і наркотичних засобів). Визначення*

*факторної структури способу життя дітей доводить потенційну дієвість активної участі сім'ї у формуванні особистості дитини, значення фізичної активності й організації вільного часу.*

*Ключові слова: здоровий спосіб життя, діти, підлітки, фізична активність, ризикова поведінка.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні поняття здорового способу життя (ЗСЖ) трактується як типова сукупність форм і способів культурної щоденної життєдіяльності особистості, що об'єднує норми і цінності керованої діяльності і сприяє повноцінному виконанню навчально-трудова, соціальних і біологічних функцій [7].

Загальновідомо, що поведінка і спосіб життя безпосередньо або опосередковано впливають на здоров'я дітей як за короткий проміжок часу, так і більш тривалий термін. Безсумнівно, дослідження поведінки дітей і підлітків, пов'язаної з їхнім здоров'ям, має суттєвий вплив на розробку відповідних ефективних програм щодо формування, збереження і зміцнення здоров'я дитячого контингенту. Вказаний підхід здійснювався за Міжнародним науковим проектом „Здоров'я і поведінка школярів“ („Health Behavior in School-aged Children“ (HBSC)) [13] та Загальнонаціональною програмою інтегрованої профілактики неінфекційних захворювань СІНДІ (The Countrywide Integrated Noncommunicable Disease Intervention programs), які виконувалися у різних країнах світу за ініціативою Європейського бюро ВООЗ [9, 11].

Звичайно, існують групи дітей, які надають перевагу ЗСЖ, і групи дітей з поведінкою, ризикованою для здоров'я. Ці моделі формуються не самостійно та ізольовано від соціальних та культурних умов, а пов'язані з певними закономірностями. Тому формування фізичної активності школярів, як специфічного виду їхньої діяльності і підґрунтя ЗСЖ, повинно базуватися на основі визначення і врахування закономірностей впливу медико-соціальних і педагогічних чинників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Численними науковими дослідженнями доведено, що пріоритетність має, по-перше, визнання і пропагування фізичної активності як життєво необхідної функції людини, як основи ідеології ЗСЖ [12]; по-друге, адекватність змісту і умов фізичної підготовки індивідуальному стану дитини, гармонізація і оптимізація фізичного тренування, свобода вибору форм фізичної активності [3], по-третє, специфічність впливу природних факторів на розвиток фізичного потенціалу людини, дія яких може посилюватися або зменшуватися відповідно до активності самої людини [8].

Фізичну активність можна розглядати як філогенетично детермінований фундамент для широкого кола морфофункціональних характеристик і властивостей організму людини. Фізична активність, як стверджує В.К.Бальсевич, має подвійний та суперечливий характер. Ці характеристики визначаються перш за все тим, що за своєю сутністю фізична активність є соціальним і біологічним явищем. Фізична активність детермінується фізіологічними, морфологічними субстратами локомоторних систем, генетичними передумовами їх формування і розвитку та значним впливом, який здійснюють фактори соціального походження на становлення і розвиток рухової функції, на її мотивацію у процесі діяльності особистості [4].

**Метою** проведеного дослідження було проаналізувати ціннісні орієнтації дітей і підлітків щодо здорового способу життя. Для досягнення мети дослідження було визначено задачі: оцінити вплив соціального оточення на формування здорового способу життя і встановити факторіальну структуру чинників способу життя дитячого населення.

**Організація та методи дослідження.** Збір інформації здійснювався шляхом опитування за допомогою стандартизованої анонімної анкети. Всього в анкетуванні взяло участь 1070 дітей молодшого (6 – 10 років), середнього (11 – 14 років) та старшого (15 – 17 років) шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) різного типу (850 учнів міських шкіл і 220 – сільських). Анкета включала питання відносно родини, навчальної діяльності, вільного часу, фізичної активності (організованих форм та самостійних занять), характеру ризикової поведінки та харчування. Статистичну обробку проведено на ПК з використанням стандартних пакетів програм Microsoft Excel та STATISTICA. Математична обробка отриманих даних проведена за такими методами: розрахунок первинних статистичних характеристик; статистичне порівняння середніх значень за критерієм Ст'юдента, встановлення взаємозв'язку між змінними за допомогою кореляційного аналізу, визначення глибинних характеристик способу життя за допомогою факторного аналізу [1, 438].

Дослідження є складовою частиною НДР кафедри спортивної медицини та валеології Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка "Розробка критеріїв оцінки здоров'язберігаючих технологій у загальноосвітніх навчальних закладах (номер державної реєстрації 0106U000613).

**Результати дослідження та їх обговорення.** Вирішальним значення для формування особистості дитини є вплив найближчого соціального оточення, якими є батьки, друзі, вчителі. За результатами анкетування школярів визначено, що вік матерів і батьків (36,20±5,73 роки і 38,61±6,63 роки) відповідає періоду сформованості життєвих установок і набуття певного стереотипу поведінки, на які орієнтуються

діти. Однак соціально-побутові умови не завжди є сприятливими для гармонійного розвитку дитини. Свідченням цього є той факт, що  $21,59 \pm 1,41\%$  матерів і  $18,24 \pm 1,32\%$  батьків не мають постійного місця роботи. У дітей сільської місцевості трудова зайнятість батьків вірогідно менша, ніж у місті, відповідно  $39,15 \pm 3,35\%$  матерів і  $27,04 \pm 3,05\%$  батьків ( $p < 0,05$ ).

За даними анкетування умови життя дітей і підлітків міських і сільських шкіл мають вірогідні відмінності. Зокрема кількість сімей, що мешкають у гуртожитку більше у містах ( $8,50 \pm 1,48\%$ ), ніж у селах ( $3,65 \pm 1,29\%$ ), ( $p < 0,05$ ). Крім того,  $54,39 \pm 1,71\%$  сімей міських школярів мають квартиру і  $36,83 \pm 1,65\%$  - власний будинок. У той час, як у квартирах мешкають  $4,57 \pm 1,41\%$  школярів сільських шкіл, а  $91,78 \pm 1,85\%$  - у власних будинках. Звичайно, цей факт визначає і час перебування на свіжому повітрі і умови організації дозвілля.

Позитивним моментом повинен бути вплив рівня освіти батьків на формування навичок ЗСЖ у дітей. Встановлено, що вищу освіту мають  $47,18 \pm 1,71\%$  батьків міських школярів, тоді як у дітей сільської місцевості –  $15,84 \pm 2,46\%$  опитаних. Проте кореляційний аналіз дозволив виявити вірогідний позитивний зв'язок тільки рівня освіти матері із окремими значимими чинниками умов життєдіяльності, а саме: тривалістю перебування на свіжому повітрі ( $r = 0,349$ ,  $p < 0,05$ ) та тривалістю нічного сну ( $r = 0,435$ ,  $p < 0,05$ ). Встановлений факт збігається з даними попередніх досліджень про досить низький загальний рівень свідомості людей щодо ЗСЖ і практичному використанню у повсякденному житті навичок здоров'язбереження [2]. Враховуючи те, що соціальний статус сімей і умови життя безпосередньо впливають на структуру вільного часу дитини і визначає успіх формування життєвих установок, інтересів і потреб, не викликає сумніву, що, з одного боку, вільний час зумовлює можливість реалізації потреб особистості, а з іншого – діяльність і потреби дитини впливають на структуру періоду, який присвячується відпочинку, самоосвіті, заняттями за інтересами та фізичній культурі і спорту.

Однак  $47,98 \pm 1,72\%$  опитаних міських школярів вказали на брак вільного часу, у той час як діти сільських населених пунктів визнають цей факт у  $12,56 \pm 1,89\%$  випадків. Відмічено низьку активність учнів до самоосвіти і самовиховання: тільки  $44,51 \pm 1,70\%$  міських і  $36,65 \pm 3,24\%$  сільських школярів у вільний час читають,  $21,58 \pm 1,41\%$  дітей міст і  $15,54 \pm 2,44\%$  дітей у селі відвідують гуртки, улюблене заняття мають відповідно  $28,25 \pm 1,54\%$  і  $22,32 \pm 2,81\%$  респондентів. У той же час  $80,56 \pm 1,36\%$  дітей міст і  $71,30 \pm 3,04\%$  сіл надають перевагу перегляду телепередач, відповідно  $57,51 \pm 1,71\%$  і  $57,14 \pm 3,33\%$  опитаних у вільний час прослуховують музику.

Аналіз даних у віковому аспекті показав закономірні особливості структури вільного часу школярів. Зокрема читання художньої літератури з віком все менше приваблює дітей (рис 1).

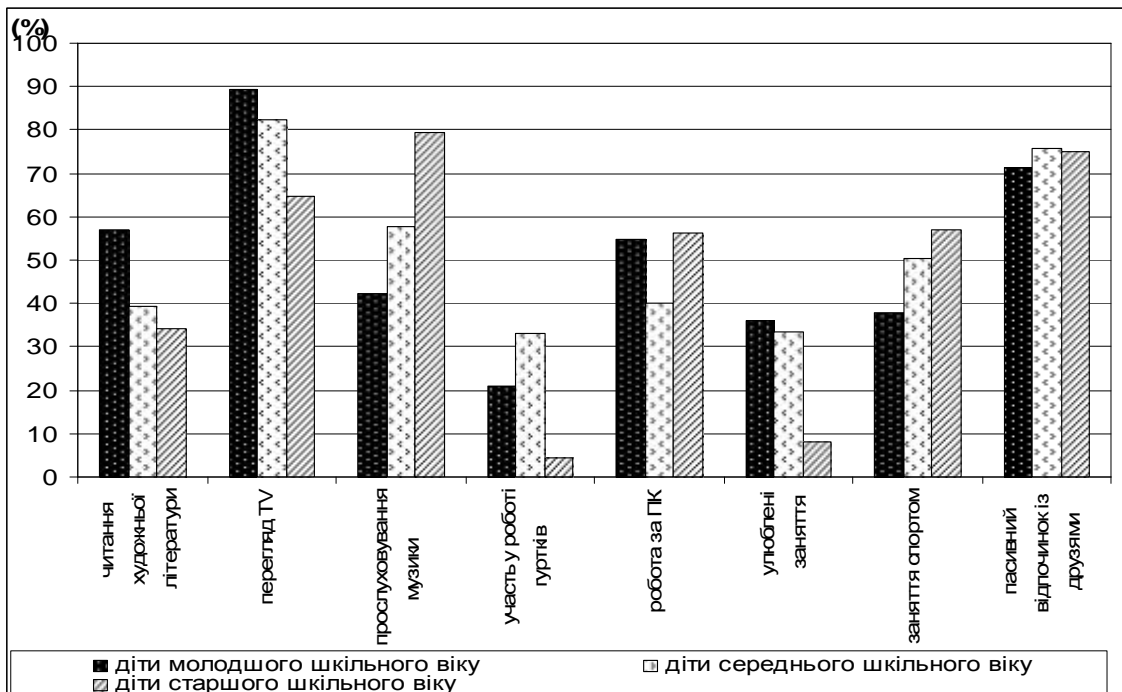


Рис. 1. Розподіл дітей і підлітків шкільного віку за привабливістю різних елементів вільного часу

Захоплення улюбленим заняттям у молодшому шкільному віці ( $36,15\%$ ) і, пов'язане з цим відвідування гуртків ( $20,93\%$ ) у старшому шкільному віці зменшується відповідно у 4,49 рази і 4,6 рази. Зміна мотивів і потреб у підлітковому віці визначають пріоритетність прослуховування музики ( $79,31\%$ ) і заняття спортом ( $56,82\%$ ), що серед учнів молодших класів знаходить меншу поширеність.

Комп'ютеризація навчального процесу і діяльності людей у цілому визначає пріоритетність роботи за ПК у  $49,44 \pm 1,71\%$  міських школярів і  $27,23 \pm 3,00\%$  дітей сільських шкіл ( $p < 0,05$ ). Встановлено, що діти

будь-якого шкільного віку приділяють час роботі за ПК, причому у різних формах (комп'ютерні ігри, спілкування через Internet, підготовка рефератів та інша діяльність), більшу частину вільного часу.

Співставлення отриманих даних дозволяє констатувати, що в усі вікові періоди значну питому вагу і стабільність у структурі вільного часу мають пасивні форми відпочинку (учні молодшого шкільного віку – 71,32%, середнього – 75,74%, старшого – 75,0%). Насторожує той факт, що у 90-х роках минулого століття тільки 31% підлітків вільний час проводили у колі своєї компанії [6], а на сьогодні пасивно відпочивають і спілкуються з друзями 73,94±1,51% школярів міст і 68,75±3,12% - сільської місцевості ( $p>0,05$ ). Хоча на складові вільного часу у різних населених пунктах, ймовірно, впливають певні обов'язки та допомога батькам у веденні домашнього господарства. Зрозуміло, що значна частка дітей, які, з різних причин, відпочивають переважно пасивно, не можуть себе реалізувати у творчих заняттях, заняттях фізичною культурою і спортом, що у свою чергу опосередковано визначає розповсюдженість шкідливих звичок серед дитячого контингенту і вплив соціального оточення на культуру життєдіяльності. Встановлено, що у 71,55% школярів більшість із знайомих палить, у 16,38% - 50% знайомих палять, а для 5,17% дітей усі близькі люди є курцями.

Типова картина визначилася із вживанням алкоголю у соціумі школярів: ніхто не зловживає алкоголем у 23,68% опитаних, у 10,53% дітей більшість близьких людей – із цією вадою. У цілому респонденти відповіли, що 6,31% знайомих уживали або вживають наркотичні і токсичні речовини, у 70,27% дітей оточення має сприятливий характер щодо наркоманії і токсикоманії.

Серед опитаних дітей хоча б один раз у житті палили 48,75±1,71% дітей міських та 29,69±2,98% дітей - сільських поселень ( $p<0,05$ ), вживали алкоголь 68,15±1,59% школярів міст та 71,97±3,03% - сіл ( $p>0,05$ ), мали досвід використання наркотичних або токсичних речовин 0,98±0,33% учнів міст та 0,71±0,56% - сільської місцевості ( $p>0,05$ ).

Отримані дані збігаються із даними попередніх соціологічних досліджень про чисельність дітей, які вживають наркотичні й токсичні речовини (2,0 – 5,9%) або зловживають алкоголем [5].

Було проаналізовано думку дітей і підлітків щодо мотивів до першої спроби паління, вживання алкоголю та наркотичних речовин і закріплення згубних звичок у подальшому житті. Міські школярі визначили провідну роль у розвитку схильності до паління для чиннику „звичка“ (48,70%) і використання цигарок як засобу зняття напруги від життєвих ситуацій (28,83%), у той час діти сільських поселень перевагу надають зняттю напруги (58,98%), звичці (50,0%) і підвищенню авторитетності серед однолітків, як критерію дорослості (30,23%) (рис 2).

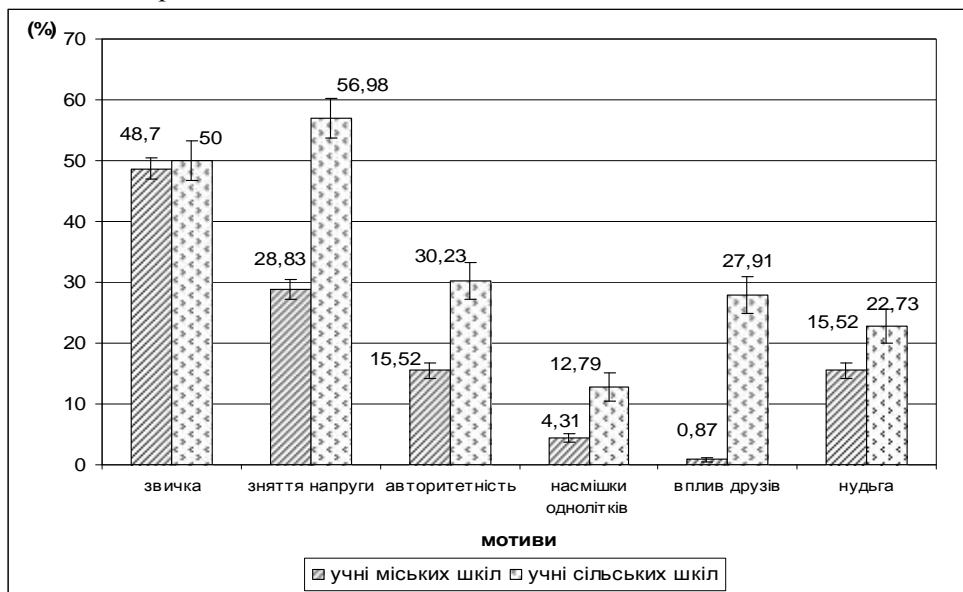


Рис. 2 Розподіл дітей і підлітків шкільного віку різних населених пунктів за мотивами до паління

Причому вплив друзів для сільських школярів на 27,04% переважає значимість цього чинника для міських дітей. Від насмішок однолітків страждають у 2,96 рази більше дітей і підлітків, які не палили, у селі, ніж у місті.

Аналіз причин, які, на думку дітей і підлітків міських шкіл, можуть призвести до вживання алкоголю, є свята (64,55%), зняття напруги (44,79%) і боротьба із нудьгою (21,70%) у вільний час (рис.3). Для дітей сільської місцевості, в основному, характерні аналогічні мотиви. Однак для них не менш важливими чинниками є насмішки однолітків і повна бездіяльність у вільний час, що у 1,5 раза переважає значення цих факторів для школярів міст.

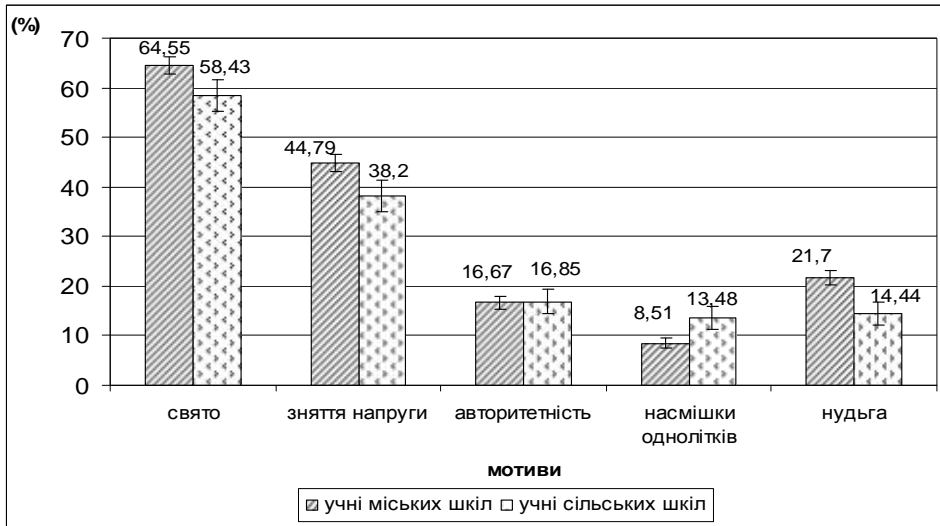


Рис. 3 Розподіл дітей і підлітків шкільного віку різних населених пунктів за мотивами до вживання алкогольних напоїв

Школярі міських закладів освіти висловили свою думку з майже рівномірним розподілом питомої ваги з приводу мотивів щодо вживання наркотичних і токсичних речовин (рис.4). Однак найбільше значення має власна авторитетність у когорті однолітків (18,97%) і бездіяльність у вільний час, яка сприяє виникненню відчуття нудьги і безвихідного положення (18,92%).

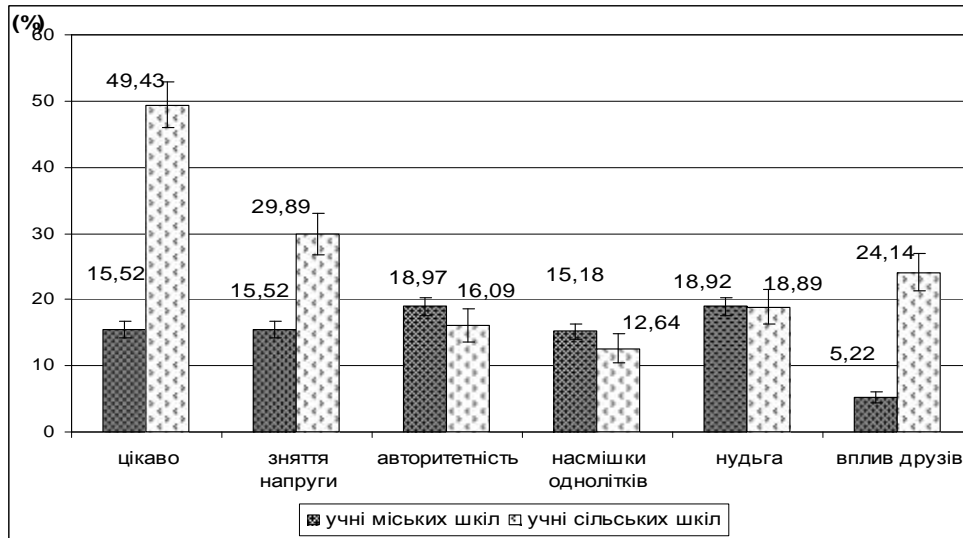


Рис. 4 Розподіл дітей і підлітків шкільного віку різних населених пунктів за мотивами до вживання наркотичних і токсичних речовин

Школярі сільських шкіл вирішальну роль надали задоволенню зацікавленості (49,43%), крім того, у 1,93 рази важливішим для них є зняття напруги і у 4,62 рази – вплив друзів, ніж аналогічні мотиви для школярів міст. Як видно з отриманих даних, проблема зайнятості дітей і підлітків у вільний час, незалежно від місця поселення, сприяє не тільки поширеності шкідливих звичок, але і можливу формуванню асоціальних форм поведінки.

Низка питань анкети стосувалася вивчення поінформованості школярів про негативний вплив шкідливих звичок на здоров'я. Встановлено, що у середньому 6,14% школярів усіх вікових груп не вважають паління шкідливою звичкою. Алкоголь і вживання наркотичних речовин також не мають негативного впливу на здоров'я, на думку школярів, відповідно цим двом проблемам у 23,42% і 19,83% випадках.

Проте формування світогляду дитини і підлітка, а разом з цим і свідомого ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих має вікові закономірності. Важливим є те, що рівень інформованості про вплив на здоров'я шкідливих звичок зростає з віком. Особливо це стосується вживання алкоголю та наркотичних і токсичних речовин. Якщо у молодшому шкільному віці 80% дітей вважають, що зловживання спиртними напоями не шкодить здоров'ю, то частка учнів старшого шкільного віку, які мають подібну думку, зменшується до 11,36% опитаних ( $p < 0,05$ ). Різниця у висловлюванні впевненості про безпечність наркотичних і токсичних речовин зменшується з віком: якщо серед дітей молодшого шкільного віку

47,83±3,17% опитаних не вбачали небезпеки у вживанні наркотичних речовин, то у підлітковому віці такої думки дотримуються 21,74±2,00% респондентів ( $p<0,05$ ).

Однак упевненість про відсутність негативного впливу паління на організм людини має зворотний характер. Зокрема, серед дітей молодшого і середнього шкільного віку не було жодної відповіді про безпечність паління, у той час 7,95% старшокласників визначилися із позитивним відношенням до паління цигарок. Ймовірно, це можна пояснити явищами максималізму і схильністю до конфліктності із соціумом у підлітковому віці, або отримані дані такого характеру є непрямим віддзеркаленням недостатньо свідомого ставлення школярів до свого здоров'я, низького рівня просвітницької роботи, формальної інформованості школярів щодо ЗСЖ та негативним впливом реклами тютюнопаління, особливо у період становлення особистості, що є потенційною загрозою щодо зростання поширеності шкідливих звичок серед школярів.

У ході соціологічного опитування було проведено порівняння даних анкетування учнів шкіл, які обрано для обґрунтування величини організованої систематичної рухової активності у режимі шкільного розкладу занять.

За даними анкетування рівень матеріального забезпечення опосередковано характеризувався постійною зайнятістю батьків. За цим показником серед учнів загальноосвітніх шкіл вірогідних відмінностей не виявлено. Виняток становили учні гімназії №1, у яких питома вага батьків, які забезпечені постійним робочим місцем, була вищою, ніж у школах №3, №12, №15, що зумовлено, ймовірно, вищим освітнім рівнем батьків та їх професійною діяльністю. Аналогічна закономірність простежується у забезпеченні житловими умовами сімей учнів різних навчальних закладів.

Оскільки організація навчального процесу впливає на структуру вільного часу, було проаналізовано його компоненти у школярів різних навчальних закладів. Опитування показало, що вірогідні відмінності, в основному, простежуються між учнями усіх шкіл з традиційною формою організації навчального процесу і гімназією (табл. 1): за часткою дітей, які вільний час присвячують читанню художньої літератури (50,77%) і роботі за комп'ютером (67,44%), меншою кількістю гімназистів, які відвідують гуртки (15,38%) ( $p<0,05$ ). Хоч за часом перегляду TV, заняттями спортом і пасивним спілкуванням із друзями гімназисти не відрізняються від своїх однолітків із інших ЗНЗ.

Таблиця 1

Розподіл питомої ваги компонентів вільного часу школярів ЗНЗ різного типу (%)

Показник	У середньому n=850	Ш №3 n=198	Ш №12 n=207	Ш №15 n=220	Г №1 n=225
<u>тривалість перебування на свіжому повітрі:</u> менше 2 год.	48,84±1,71	40,0±1,68	40,43±1,68	42,15±1,69	63,57±1,65*
2-3 год.	33,53±1,62	37,65±1,66	38,30±1,66	30,45±1,57	26,36±1,51
3-4 год.	10,12±1,03	11,18±1,08	14,89±1,22	19,53±1,35	6,98±0,87 *
більше 4 год.	7,23±0,88	11,18±1,08	6,38±0,83	7,87±0,92	2,33±0,51 *
читання художньої літератури	44,51±1,70	41,57±1,69	38,30±1,66	42,56±1,69	50,77±1,71 *
перегляд TV	80,56±1,35	82,02±1,32	76,60±1,45	78,32±1,41	80,00±1,37
<u>прослуховування музики</u>	57,51±1,69	64,04±1,64	42,55±1,69	51,06±1,71	53,91±1,71
участь у роботі гуртків	21,53±1,41	23,30±1,45	31,91±1,59	22,13±1,42	15,38±1,24 *
робота за комп'ютером	49,44±1,71	38,20±1,67	42,55±1,69	45,16±1,71	67,44±1,61 *
улюблені заняття	28,25±1,54	24,86±1,48	34,04±1,62	26,98±1,52	30,77±1,58
заняття спортом	47,32±1,71	48,31±1,71	42,55±1,69	43,17±1,69	47,32±1,71
пасивний відпочинок із друзями	73,94±1,51	78,98±1,39	68,09±1,59	71,24±1,55	69,23±1,58

Примітка. \* -  $p<0,05$  – вірогідна відмінність між характеристиками показників учнів гімназії і шкіл з традиційною формою організації навчального процесу.

Безсумнівно, що навчальний процес у гімназії більш напружений: потребує більше витрат часу на додаткові факультативні заняття, приготування домашнього завдання, навчання старшокласників на підготовчих курсах вищих навчальних закладів, що відображається, зокрема, на тривалості перебування на свіжому повітрі. Так, частка дітей і підлітків, які перебувають на відкритому повітрі менше 2 годин у гімназії у 1,3-1,57 рази більше, ніж у школах з традиційною формою навчання.

Попередніми науковими дослідженнями встановлено значне зниження вживання основних харчових речовин і зниження рівня енергетичної цінності раціону харчування дітей і підлітків [10]. Серед визначених



ЗНЗ тільки у гімназії 75,78% школярів мають трьохразове харчування, порівняно із іншими навчальними закладами. Незважаючи на це, сніданок у домашніх умовах мають далеко не всі учні ( $p < 0,05$ ).

Згідно статті 22 Закону України “Про забезпечення санітарно-епідеміологічного благополуччя населення” задачею навчального закладу є забезпечення повноцінного здорового харчування дітей та підлітків. Однак учні не завжди користуються послугами шкільних їдалень, посилаючись на брак часу, низьку якість, небажання харчуватися поза домом. Звичайно, в умовах соціально-економічної нестабільності і розшарування суспільства відповідно до матеріального статку структура раціону харчування залишається недостатньо збалансованою. Зокрема, на щоденне вживання м’яса і молока частіше вказують гімназисти, ніж усні інших ЗНЗ при меншому вживанні продуктів із значним вмістом вуглеводів ( $p < 0,05$ ).

Для визначення основних чинників, що визначають спосіб життя дітей і підлітків використано факторний аналіз за методом головних компонент і стратегії обертання Varimax normalized з пакету статистичного аналізу STATISTICA. У результаті обробки даних за 68 змінними виділено три фактори, що характеризувалися абсолютними значеннями факторних навантажень (більше 0,500) та знаками (+) або (-) для визначення напрямку і характеру зв’язку.

До першого фактору з умовною назвою “Фізична активність” увійшли 7 змінних із позитивними значеннями, які визначають обсяг ФА у спортивних секціях (0,538), час перебування на свіжому повітрі (0,633), проведення уроків ФВ на стадіоні (0,633) з використанням футболу (0,681) як ігрової форми проведення уроку. За абсолютними значеннями „вага“ першого фактору становить 12,15% загальної дисперсії (табл. 2).

Таблиця 2

Факторні навантаження характеристик способу життя дітей і підлітків шкільного віку

Характеристики способу життя	Фактор 1 „Фізична активність“	Фактор 2 „Організація вільного часу“	Фактор 3 „Соціальний статус сім’ї“
постійна зайнятість матері	0,077	0,412	0,564 *
постійна зайнятість батька	0,035	-0,120	0,384
освіта матері	0,158	0,051	0,453
освіта батька	-0,098	0,152	0,570 *
прослуховування музики	-0,188	0,523 *	-0,293
пасивний відпочинок із друзями	0,058	0,520 *	0,067
спроба і звичка палити	0,026	-0,652 *	-0,034
спроба вживання алкоголю	-0,136	-0,627 *	0,069
використання різних форм фізичної активності	0,664 *	0,139	0,044
обсяг тижневого фізичного навантаження	0,538 *	0,404	-0,143
участь у спортивних змаганнях	0,175	0,755 *	0,158
перебування на свіжому повітрі	0,633 *	0,010	0,242
проведення уроків на стадіоні	0,633 *	0,010	0,242
якість проведення уроків ФК	0,772 *	0,090	0,238
відвідування уроків ФК	0,162	-0,112	-0,051
задоволення від уроків ФК	0,804 *	0,070	0,169
<u>заняття у спортивних секціях:</u>			
плавання	0,010	0,553 *	-0,051
Футбол	0,681 *	0,297	-0,234
Баскетбол	-0,056	0,593 *	0,173
Теніс	0,023	0,524 *	0,195

Примітка. \* - абсолютне значення факторного навантаження  $> 0,500$ .

Другий фактор найкраще характеризує „організацію вільного часу“ з факторною значимістю 10,85% загальної дисперсії. Він представлений змінними, що характеризують два взаємопов’язані блоки: комплекс окремих елементів структури вільного часу школярів та їх схильність до шкідливих звичок, про що свідчить різнополюсність пріоритетів за знаками факторних навантажень змінних величин у виборі способу проведення дозвілля і спроб до вживання алкоголю та паління.

На третій позиції за відсотком загальної дисперсії (7,00%) знаходиться фактор „Соціальний статус сім’ї“ з двома найбільш значимими чинниками для матеріального благополуччя родини: освіта і наявність постійного місця роботи батьків.

Зважаючи на чільну роль першого фактору, можна висловити припущення, що для обраної когорти дітей і підлітків фізична активність є системоутворюючим фактором способу життя, який формується під впливом соціального оточення і визначає структуру вільного часу школярів.

**Висновки.**

1. На підставі дослідження способу життя дитячого населення встановлено, що соціальний статус сімей і умови життя безпосередньо впливають на структуру вільного часу дітей, незважаючи на його недостатню тривалість по причині навантажень навчального характеру.

2. Пріоритетність пасивних форм відпочинку, зниження інтересу до самоосвіти і самовдосконалення зумовлена відсутністю цільового впливу соціального оточення на підвищення рухової активності, популяризацію різних форм фізичної діяльності.

3. Викликає тривогу наявність ознак ризикової поведінки у життєдіяльності дітей і підлітків з точки зору здоров'я і формування соціально дієздатної особистості (захоплення палінням, вживання алкогольних напоїв, токсичних і наркотичних засобів).

4. Визначення факторної структури способу життя дітей доводить потенційну дієвість активної участі сім'ї у формуванні особистості дитини, фізичної активності і організації вільного часу.

**Перспективи подальших розвідок** у цьому напрямі полягають у визначенні й обґрунтуванні засобів фізичного виховання, які сприяли б розвитку мотивації рухової активності у дітей шкільного віку.

**Література**

1. Антомонов М.Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных /М.Ю. Антомонов. - К., 2006. – 558 с.
2. Апанасенко Г. Л. Валеология против депопуляции. Избранные статьи о здоровье / Г. Л. Апанасенко – К., 2005. – С. 13-21.
3. Бальсевич В.К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи / В.К. Бальсевич //Физическая культура: образование, воспитание, тренировка. – 1996.– № 1. – С. 8-17.
4. Бальсевич В. К. Феномен физической активности человека как социально-биологическая проблема / В.К. Бальсевич //Вопросы философии. – 1981. - № 8. – С.78-89.
5. Гребняк М.П. Соціально-медичні фактори ризику для здоров'я дитячого населення / М.П. Гребняк, О.А. Дмитренко, В. В. Машиністов [та ін.] //Медичні перспективи. – 2006. – Т.ХІ, № 4. – С. 121-123.
6. Дюкарева А. М. Особенности здоровья и образа жизни молодежи / А. М. Дюкарева // Проблемы социальной гигиены и история медицины. – 1995. - № 2. - С. 23-26.
7. Комков А. Г. Организационно – педагогическая технология формирования физической активности школьников / А. Г. Комков, Е. Г. Кирилова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. - № 1. – С. 2-4.
8. Лубышева Л. И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа / Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. - № 1. – С. 7-11.
9. Международная программа СИНДИ // Медицинские вести. – 1997. - №2. – С. 24-25.
10. Никитин Ю. П. Десятилетние тренды некоторых показателей здоровья и образа жизни подростков в период социально-экономических преобразований (популяционное исследование 1989 – 1999 гг.) / Ю. П. Никитин, Д. В. Денисова, Л. Г. Завьялова [и др.] // Бюллетень СО РАМН. – 2003. - № 2 (108). – С. 29-37.
11. Профилактика через первичное здравоохранение. Рекомендации для улучшения качества работы. СИНДИ. – Европейское региональное бюро ВОЗ. Копенгаген, 2003. – 165 с.
12. Cale L. Interventions to promote young people's physical activity -issues, implications and recommendations for practice / Lorraine Cale, Jo Harris //Health Education Journal. – 2006. - №65(4). – P. 320 - 337.
13. Health and Health Behaviour among Young People. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 1. International Report /Editor C. Currie, K. Hurrelmann, W. Settertobulte, R. Smith, J. Todd. - Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 2000. - 132 p.

**Резюме**

*На основаниі соціологічного дослідження образу життя дітей встановлено, що соціальний статус сімей і умови життя безпосередньо впливають на структуру вільного часу дітей, незважаючи на його недостатню тривалість по причині навантажень навчального характеру.*

*Использование преимущественно пассивных форм отдыха, снижение интереса к самообразованию, самосовершенствованию обусловлено отсутствием целевого воздействия со стороны социального окружения по отношению к повышению двигательной активности, популяризации разнообразных форм физической деятельности. Вызывает тревогу наличие признаков рисков в поведении детей и подростков по отношению к здоровью и формированию социально дееспособной личности (увлечение курением, употреблением алкогольных напитков, токсических и наркотических средств).*

*Определение факторной структуры образа жизни детей объясняет потенциальную дееспособность активного участия семьи в формировании личности ребенка, роль физической активности и организации свободного времени.*

*Ключевые слова: здоровий образ жизни, дети, подростки, физическая активность, риски поведения.*

### Summary

*Sociological research of children's lifestyle has shown that social status of families and life conditions influence the structure of children's pastime despite the fact that spare time is shortened by the study time.*

*Using mainly passive pastimes, lowering the interest to self-education, self-growth result from inability of social surroundings to encourage motional activity and to make different forms of physical exercise popular with children. Among alarming facts are readiness of children and adolescents to endanger their health and formation of a socially able personality (due to bad habits: smoking, use of alcohol and drugs)*

*Certain factors of children's lifestyle explain potential active family participation in forming the child's personality, the role of physical activity and organizing spare time.*

*Key words: healthy lifestyle, children, adolescents, physical activity, behavioral risks.*

УДК 372.879.6

О.О.Калиниченко

### ОЦІНКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ

*У статті розглядається проблема організації шкільного фізичного виховання. Проаналізовані об'єктивні причини низької ефективності шкільного фізичного виховання, що знаходяться у двох площинах: загальної кризи освіти і власне недоліках в організації навчально-виховної роботи з фізичного виховання. Встановлено існування протиріч між формуванням самосвідомості, самовизначення особистості, оцінки кожною особистістю своїх можливостей у збереженні життя, перебудові свого світу, участі у суспільному житті, що передбачає сучасна особистісно орієнтована освіта, та існуючої авторитарної системи освіти з системою "тотального" контролю та неузгодженості у визначенні мети фізичного виховання і критеріїв оцінки ефективності його функціонування.*

*Ключові слова: фізичне виховання, тести, оцінки, рухові здібності, школярі.*

**Актуальність теми.** Особливою загрозою майбутньому країни є нинішній стан здоров'я і спосіб життя найбільш перспективних у віковому аспекті категорій населення – дітей і молоді. Загальновідомо, що на формування здоров'я дітей впливає поряд з іншими чинниками і так званий "шкільний фактор", про що свідчить суттєве збільшення захворюваності за період навчання у школі. Однак поряд із цим існують не менш важливі передумови низького рівня здоров'я: недостатня гігієнічна освіта, відсутність у дітей навичок здорового способу життя (ЗСЖ) та відповідального ставлення до збереження і зміцнення власного здоров'я, постійно наростаючий дефіцит рухової активності школярів. Це зумовлює необхідність впровадження у систему шкільної освіти спільних медико-педагогічних заходів, що включає розробку програм гігієнічного виховання, організацію ефективного медичного обслуговування школярів, створення умов у навчальному закладі для збереження і зміцнення здоров'я учнів, впровадження здоров'язберігаючих технологій навчання і відпочинку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Оскільки здоров'я підростаючого покоління істотно погіршилося, а здоровий спосіб життя не став характерним для більшості жителів країни, існує нагальна потреба у зміні підходів до означеної проблеми, передусім концентрації організаційних зусиль на оптимізації ролі здоров'яформуючих чинників шкільного середовища, а саме на підвищенні ефективності шкільного фізичного виховання (ФВ) та профілактики гіподинамії з дитинства.

У дослідженнях останніх років було запропоновано нові підходи щодо підвищення ефективності ФВ: формування фізичної культури (ФК) особистості [1], впровадження основних положень теорії спортивної підготовки у процес ФВ [2, 3], концепція фізкультурного виховання [4], оздоровча спрямованість уроків ФК [5], технологія диференційованої фізкультурної освіти [6]. На жаль, незважаючи на значні педагогічні наукові досягнення, на практиці не завжди реалізуються теоретичні та практичні здобутки, що не сприяє оздоровленню та формуванню здоров'я школярів.

**Мета роботи:** провести аналіз нормативної бази системи оцінювання ефективності шкільного фізичного виховання.

**Методи дослідження** – теоретичний аналіз та узагальнення літературних даних, аналіз фізичної підготовленості учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Результати дослідження.** Відомо, що ФВ дітей і молоді реалізується через фізкультурну освіту, фізичну підготовку, спортивне тренування, самостійні заняття та участь у масових фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходах. Організація і зміст ФВ в загальноосвітніх навчальних закладах незалежно від типів, форм власності та підпорядкування, регламентуються Законами України, "Про освіту" (1998), "Про загальну

середню освіту" (1999), "Про фізичну культуру і спорт" (1994), актами Президента України та Кабінету Міністрів України, нормативно-правовими та іншими актами Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства України у справах молоді та спорту щодо фізичного виховання дітей та учнівської молоді. До них належать: Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту в Україні, затверджена Указом Президента України від 28.09.2004 № 1148, Міжгалузева комплексна програма "Здоров'я нації", затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 10.01.2002 № 14, Базовий компонент дошкільної освіти, Державні стандарти базової та повної середньої освіти, затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 № 24.

Організаційно-педагогічну основу ФВ школярів складає предмет "Здоров'я і фізична культура" у обов'язку, що визначається Державним стандартом освіти (2004). Його зміст визначається навчальною програмою, що ґрунтується на принципах прогностичної педагогіки із урахуванням вікових, анатомо-фізіологічних та функціональних особливостей дітей та молоді. Згідно вимог, рівень фізичної підготовки учнів визначається державною системою тестів, які повинні відповідати міжнародним стандартам, бути науково обґрунтованими, організаційно і методично простими та доступними для учителів ФК, забезпечувати оперативне оцінювання фізичної підготовленості дітей і підлітків [7].

Наказом Міністерства освіти і науки України № 486 від 21.07.2003 р. "Про систему організації фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи в дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладах" окреслено її компоненти: фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи і участь навчальних закладів у змаганнях. Обов'язковими фізкультурно-оздоровчими заходами є: урок з ФК, ранкова гімнастика, фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи під час навчального процесу, "години фізичної культури" в групах подовженого дня, заняття з дітьми, віднесеними за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, заняття з плавання, "дні здоров'я і фізичної культури".

Розроблення нормативів і критеріїв визначення працездатності учнів протягом усього періоду навчання в школі є однією з найважливіших проблем фізичної культури. Однак не завжди діагностичні проби і тести для визначення функціональної готовності організму учня своєчасно застосовуються на практиці під час реалізації шкільної програми з ФК, оскільки перевага надається загальноприйнятими середньостатистичним показникам "норми рухових здібностей", що нівелює найголовнішу вимогу до ФВ школярів – диференційований підхід з урахуванням стану їхнього здоров'я, фізичного розвитку, а також рухової підготовки.

З метою реалізації Указу Президента України від 28.09.2004 № 1148 "Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту" та на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 13.12.2004 № 1641 "Про затвердження заходів з реалізації Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту у 2005 році" розроблено Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах України (Наказ МОН України від 02.08.2005 № 458). Згідно з Положенням основу системи фізичного виховання дітей та юнацтва складає комплекс показників обсягу щотижневої рухової активності (РА), рівень спеціальних знань про особливості рухової активності сучасної людини, її фізичний розвиток, стан функціональних систем організму, фізичної працездатності та рухових здібностей. Сумарний обсяг РА, що здійснюється дитиною у процесі її щоденної життєдіяльності, повинен базуватися на індивідуальних можливостях її та задовольняти біологічну потребу в рухах.

Аналіз чинних державних програм свідчить про їх недосконалість. До основних недоліків належать: жорстка регламентація змісту, що не враховує матеріально-технічні умови навчального закладу; слабкий зв'язок ФВ учнів із валеологією, що знижує ефективність навчання і пропаганди ЗСЖ; наукова необґрунтованість методичних положень щодо формування оптимальної РА школярів під час уроків ФК та в режимі навчального дня; недостатнє врахування потенційних можливостей школярів у використанні засобів ФВ; стереотипність та одноманітність змісту ФВ протягом багатьох років навчання в школі; громіздкість системи нормативів та їх невідповідність індивідуально-типологічним характеристикам організму дитини.

Авторські шкільні програми ФВ за своєю спрямованістю можна об'єднати в кілька груп. До першої групи належать прихильники оздоровчого напрямку з використанням загартовування, підвищеної РА за рахунок фізкультпауз, фізкультхвилинок, позаурочної фізкультурно-спортивної діяльності [2, 8, 9]. Програми тренувальної спрямованості передбачають більший обсяг фізичного навантаження на уроках ФК, ніж на звичайних, із досягненням кращих показників рухових здібностей учнів у експериментальних класах. Прихильники спортивної спрямованості вважають, що всі завдання шкільного ФВ можна вирішити на основі одного, певного виду спорту [10 11]. Існує також думка про те, що проблеми сьогоденного ФВ в його надмірній спортизації, що спричиняє ряд негативних моментів, які притаманні спорту. Прихильники таких поглядів бачать вихід у збільшенні варіативності шкільної програми за рахунок неспортивних видів рухової активності. Таким чином широкого використання на уроках ФК набувають нетрадиційні засоби ФВ:

елементи давньосхідних оздоровчих систем, самомасажу, точкового масажу, дихальної гімнастики, елементи атлетизму і єдиноборств, йоги, ритмічної гімнастики, шейпінгу.

Однак традиційно показники фізичної підготовленості школярів визначаються системою нормативів і тестів без урахування фізичного розвитку дітей і резервів здоров'я учнів. Критерієм всебічного розвитку рухових здібностей вже понад 70 років є тести і нормативи оцінки фізичного підготовленості. Фізкультурний комплекс ГПО, як державна система програмно-оцінюючих нормативів і вимог до фізичного розвитку і підготовленості, була основою системи ФВ з 1931 року і передбачала всебічний розвиток людей, підготовку до праці та оборони Батьківщини. Ще не було остаточно визначено поняття "норма", тому часто в розділі видів випробувань із конкретними нормативними показниками включалися вимоги технічно правильного виконання вправ прикладного характеру, наприклад, вправ у захисті й нападі, подолання смуги перешкод та ін. Крім того, у цей період не враховувався диференційований підхід до різних статевих груп. У комплексі ГПО (1946 р.) поряд з його прикладним значенням у військовій і трудовій діяльності, основним завданням стає оздоровча спрямованість із зниженням нормативів в багатьох видах випробувань.

Результати наукових досліджень і практичної роботи свідчили про необхідність розширення вікових меж комплексу ГПО. Це було потрібно для того, щоб якомога раніше залучити дітей до занять фізичною культурою і на цій основі сприяти гармонійному розвитку молоді та забезпечити перехід до занять різними видами спорту.

З розвитком державної системи ФВ і зміною фізичної підготовленості молодого покоління вимоги комплексу ГПО періодично змінювалися (1940, 1947, 1955, 1959, 1965, 1972), частіше у бік зменшення вимог до фізичної підготовленості.

У 1972 році комплекс ГПО складався з 5 вікових груп, охоплюючи населення від 6 до 60 років. У наступні роки відбувалось його удосконалення: визначалась система контрольних вправ, які могли бути використані для оцінки фізичної підготовленості різних вікових груп населення; удосконалювався рівень нормативних вимог; визначались вікові межі всередині окремих ступенів. Ймовірно цим можна пояснити часті зміни видів іспитів у комплексі ГПО, їх способи виконання, довжина бігових дистанцій.

Сучасна програма фізичного виховання учнів у цілому враховує вікові особливості дітей, орієнтує вчителя на використання так званих "сенситивних періодів". Однак при цьому не враховується, що діти розвиваються із різною швидкістю і тому в сенситивні періоди вони можуть вступати у різний час. Тим не менш, спираючись на виконання учнем рухового завдання, успішність за предметом оцінюється програмним "нормативом", середньостатистичним показником, який отриманий у результаті тестування великих груп дітей різного віку. Це призводить до того, що оцінка для найбільш фізично обдарованих учнів, або тих, у кого процеси розвитку прискорені, буде завжди високою, а звідси зникає мотивація до подальшого удосконалення. З іншого боку, діти, які мають низький рівень фізичної кондиції завжди отримують низькі оцінки, незалежно від їх дійсних старань. Орієнтація на "середні" показники на тлі погіршення здоров'я дітей і їх фізичної підготовленості, призводить до того, що "норматив" постійно коригується у бік зменшення. Таким чином, існує протиріччя між природною різноманітністю груп дітей і підлітків і "нормативним" підходом до оцінки рухових здібностей і уніфікацією методик фізичного виховання.

На сьогодні у США активно впроваджуються Президентські тести для оцінки фізичного розвитку і фізичної підготовленості. Вони складаються з чотирьох блоків: тест фізичної підготовленості (згинання /розгинання тулуба, човниковий біг, біг на витривалість, згинання/ розгинання рук в упорі, нахили тулуба вперед із положення сидячи на підлозі), тест рівня здоров'я (мінімальний рівень фізичної підготовленості за тестами та розрахунок індексу маси тіла), програма активного способу життя (8 тижнів дотримуватися 60 хвилин фізичної активності для дітей до 18 років і 30 хвилин на день – для дорослих) та програма президентських чемпіонів [12]. Як альтернативний підхід до цих тестів впроваджено систему тестування "Фітнесграм" (*Fitnessgram/Activitygram*), яка дозволяє оцінювати результати досягнення "зони здоров'я", і покращення знань батьків про рівень фізичної підготовленості їх дітей. Тестування відбувається за трьома компонентами здоров'я: аеробна здатність організму, композиція тіла та м'язова сила, витривалість і гнучкість. Показники ЧСС заносяться до комп'ютерної бази даних із подальшим розрахунком показника максимального споживання кисню (МСК) кожного учня. "Зоною здоров'я" для дітей 10 років і старше вважається МСК від 42 до 52 мл/кг/хв. [13].

Згідно отриманих даних тестового контролю фізичної підготовленості школярів тест на швидкість не змогли виконати 71,43% хлопців і 67,35% дівчат 5-8 класів та 47,73% хлопців і 38,18% дівчат старших класів. Виконання навантажень максимальної та субмаксимальної потужності викликають труднощі у зв'язку з тим, що у ці вікові періоди недостатнього розвинені анаеробні можливості організму дітей. Свідченням тому є більша кількість дітей старшого шкільного віку, що виконали (50,51%) та перевиконали (7,07%) тест, порівняно з дітьми середнього шкільного віку, серед яких виконання тесту зареєстровано у 29,97% осіб, а перевиконання тільки у 1,30% школярів. Вікові відмінності пояснюються тим, що до 13-14 років відбувається збільшення швидкості рухів, до 17 років формується характерний склад м'язових гліколітичних волокон, скорочення яких не залежить від роботи кисневотранспортуючої системи. Подібний

процес енергообміну виникає під час виконання стрибка у довжину з місця, що характеризує так звану "вибухову силу" і є критерієм швидко-силових якостей.

За даними виконання державних тестів учнями загальноосвітніх навчальних закладів тест на витривалість не змогли виконати 28,57% хлопців і 28,57% дівчат 5-8 класів. Серед старшокласників спостерігається інша картина: не змогли виконати норматив витривалості на дистанції 2 000 м (3 000 м) переважно хлопці (25,42%) порівняно з дівчатами (15,91%). Слід зазначити для порівняння, що 63,2% дітей молодшого шкільного віку не виконують контрольні нормативи цієї категорії. Отримані результати можна пояснити тим, що у дівчат раніше (12 – 13 років), ніж у хлопців (13-14 років) спостерігається збільшення аеробних можливостей завдяки удосконаленню механізмів регуляції ССС та дихальної системи, збільшенню м'язової маси, підвищенню активності окисних ферментів, розвиток у м'язах волокон окисного типу. Виконання тесту на витривалість у цілому серед досліджуваних вікових груп вірогідно не відрізнялося (33,77% учнів 5-8 класів та 30,61% серед учнів 9-11 класів), що підтверджує динаміку розвитку пристосування до циклічних вправ помірної потужності та стабільність відносних величин максимального споживання кисню у період із 10 до 17 років.

Виконання силового нормативу зареєстровано у 70,27% дітей 5-8 класів (33,33% хлопців і 91,49% дівчат) і 63,29% школярів 9-11 класів (54,44% хлопців і 70,09% дівчат). Аналогічні статеві відмінності були визначені у дітей молодшого шкільного віку. Для дітей молодшого шкільного віку низький розвиток силових якостей можна пояснити тим, що м'язова сила зростає повільно до 11-річного віку, з подальшим уповільненням темпів приросту. Проте відомо, що період з 14 до 17 років є сензитивним для розвитку силових якостей. Цей період супроводжується суттєвим приростом м'язової сили, особливо у хлопців, що пов'язано з посиленою секрецією андрогенних гормонів. Однак у процесі дослідження було виявлено деякі протиріччя: за критерієм невиконання тесту переважали хлопці (59,26% середнього шкільного віку і 31,11% старшого шкільного віку) над дівчатами (0% - середнього шкільного віку та 24,79% старшого шкільного віку). Ймовірно, такі особливості є проявом недостатньої уваги для розвитку силових якостей та загальної тенденції до погіршення фізичної підготовленості підлітків.

**Висновки.** На сьогодні існують об'єктивні причини низької ефективності шкільного ФВ, що знаходяться у двох площинах: загальної кризи освіти і власне недоліках в організації навчально-виховної роботи з ФВ.

По-перше, існують протиріччя між формуванням самосвідомості, самовизначення особистості, оцінки кожною особистістю своїх можливостей у збереженні життя, перебудові свого світу, участі у суспільному житті, що передбачає сучасна особистісно орієнтована освіта, та існуючої авторитарної системи освіти з системою "тотального" контролю.

По-друге, існують неузгодженості у визначенні мети ФВ і критеріїв оцінки ефективності його функціонування.

Світовий досвід і аналіз організації фізичного виховання дітей і молоді доводить, що тільки висока підготовленість дітей не є достатнім аргументом на користь ефективного викладання ФВ у школах. Суть змін в освітянській доктрині за визначенням Centers for Disease Control and Prevention (CDC) полягає у тому, що предмет "фізична культура" визнано засобом здобуття школярами необхідних навичок і знань для використання фізичної активності протягом життя. Тому на сьогодні важливим є не стільки підготовка, що поєднується із спортивними технічними або тактичними навичками, а фізична підготовленість у поєднанні із здоров'ям.

**Перспективою подальших** досліджень має бути обґрунтування критеріїв оцінки ефективності шкільного фізичного виховання.

#### Література

1. Лях В.И., Мейксон Г.Б., Кофман Л.Б. Концепция физического воспитания и оздоровления детей и подростков. – М.: РАО, МГФСО, 1992. – 24 с.
2. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. – 2002. – 33. – С.3-5.
3. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И., Прогонюк Л.Н., Мустафина Л.Н. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе // Теория и практика физической культуры. – 2003. - №4. – С.56-59.
4. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч.1. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 272 с.
5. Шаханова А.В., Глазун Т.В., Силантьев М.Н., Хасанова Н.Н. Состояние здоровья детей и его динамика в условиях инновационных образовательных и физкультурно-оздоровительных технологий // Валеология. – 2005. - №1. – С. 36-45.
6. Лубышева Л.И. Технология реализации инновационных проектов совершенствования систем физического воспитания на региональном уровне // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. - №3. – С. 5-9.

7. Державні вимоги до системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді // Фізичне виховання в школі. – 1999. - №3. – С.29-32.
8. Сячин В.Д., Рябинцев Ф.П. Экспериментальное обоснование проведения уроков ФК с оздоровительной направленностью в начальных классах общеобразовательной школы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. - №4. – С.25 – 26; 39 – 41.
9. Медведев В.А. Оздоровительные технологии физического воспитания школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. - №4. – С.19 – 22.
10. Прогонюк Л.Н. Освоение технологий спортизированого физического воспитания в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. - №4. – С.12-15.
11. Васильчук А.Г. Передумови розвитку програмованого навчання фізичного виховання (на прикладі уроку з футболу) // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми з фізичного виховання і спорту. – 2003. - №8. – С. 62-73.
12. Harris J. Cale L. A review of children's fitness testing // European Physical Education Review. – 2006. - №12 (2). – P. 201 – 225.
13. Fitnessgram/Activitygram Test Administration Manual-4th Edition. The Cooper Institute. – Copyright, 2007. – 152 p.

### Резюме

*В статье рассматривается проблема организации школьного физического воспитания. Проанализированы объективные причины низкой эффективности физического воспитания, что находятся в двух плоскостях: общего кризиса образования и собственно недочетах в организации учебно-воспитательной работы.*

*Установлено существование противоречий между формированием самосознания, самоопределения личности, оценки каждой личностью своих возможностей в сохранении жизни, здоровья, участия в общественной жизни, которая предусматривает современное личностно - ориентированное образование, и существующей авторитарной системы образования с системой "тотального" контроля и несогласования в определении цели физического воспитания и критериев оценки эффективности его функционирования.*

*Ключевые слова: физическое воспитание, тесты, двигательные качества, школьники*

### Summary

*The article deals with the problem of school physical education (PE) organization. Two objective reasons of ineffective PE have been analyzed. The first reason is general crisis in education and the second one is defects in organization of academic and educational work.*

*Certain contradictions between forming such values as self-consciousness, self realization and evaluation of potentialities in terms of life, health, participation in social life encouraging modern personality-oriented education and current authoritarian educational system with its total control and disagreement in defining aims of PE and evaluation criteria of its effective functioning are stated.*

*Key words: physical education, tests, motional qualities, schoolchildren.*

УДК 37.013.2

О.О.Єжова

## ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ І УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я

*У статті розглядаються педагогічні фактори та умови формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді професійно-технічних навчальних закладів.*

*Ключові слова: ціннісне ставлення до здоров'я, педагогічні фактори, педагогічні умови.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Негативні тенденції у стані здоров'я підростаючого покоління та значне поширення тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, психотропних речовин серед молоді, низький рівень культури здоров'я вимагають міжсекторальної взаємодії фахівців різних спеціальностей у пошуку дієвих засобів формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя. Відповідно до завдань міжгалузевої комплексної програми „Здоров'я нації” на 2002 - 2011 роки та Національної доктрини розвитку освіти щодо розроблення і реалізації міжгалузевих стратегій, спрямованих на пропаганду, формування і заохочення здорового способу

життя у професійно-технічних навчальних закладах створюється педагогічна система формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді.

Педагогічними факторами системи формування ціннісного ставлення до здоров'я, як складової цілісного виховного процесу в умовах навчального закладу, залишається загальновідома тріада „виховне середовище – виховна діяльність – мотивація”. Специфіка основних факторів виховного процесу в педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я має виявлятися в їх здоров'яформуючому впливі. Для дієвості в заданому напрямку педагогічних факторів (середовище, діяльність, мотивація) необхідно створити відповідні педагогічні здоров'яформуючі та здоров'язберігаючі умови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безумовно, що для досягнення мети даної педагогічної системи – формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді, не будемо обмежуватися тільки виховним середовищем. Для розвитку пізнавального компоненту ціннісного ставлення до здоров'я ефективним є використання можливостей навчального середовища. Тому треба говорити не окремо про виховне і навчальне середовище, а про освітнє взагалі. Значення соціального оточення для розвитку дитини зазначав ще Л.С.Виготський, а наприкінці ХХ ст. поняття „освітнє середовище” активно розроблялося в дослідженнях російських психологів В.А.Ясвіна, С.Д.Дерябо, В.І.Слободчикова та ін. Використання середовища орієнтованого підходу надає можливість створення здоров'язберігаючого освітнього середовища в навчальних закладах.

Діяльність як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [2], досліджувалася багатьма вченими, зокрема С.Л.Рубінштейном, О.М.Леонтьєвим, В.Е.Мільманом. Спираючись на психолого-педагогічні дослідження діяльності, виділені основні педагогічні умови для реалізації принципів формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді.

Мотивацію ми розглядаємо як систему факторів, детермінуючих поведінку, що відповідає уявленням багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. У нашому дослідженні дотримуємося визначення мотиву як спонукальної причини дій і вчинків, наведеного С.У.Гончаренком [2].

Формулювання цілей статті. Мета даної статті – визначити педагогічні фактори та умови, які у процесі здоров'яспрямованої діяльності в навчальному закладі сприяють формуванню ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Використання поняття „здоров'яспрямована діяльність” в процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді зумовлено низкою положень. Серед них основним є те, що формування ціннісного ставлення до здоров'я можливе лише при організації діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Діяльність – це процес активної взаємодії людини з оточуючим світом. Діяльність включає мету, засоби, результат і власне процес, бо діяльність завжди направлена на задоволення певної потреби. Якщо ми маємо педагогічну потребу у вирішенні проблеми збереження здоров'я підростаючого покоління, то наша діяльність спрямовується на досягнення результату за допомогою педагогічних засобів, пошук яких призвів до виникнення таких понять як „здоров'язбереження” та „здоров'язберігаючі технології”. Але не можна не погодитися з думкою В.К.Бальсевича, який говорить, що „...трудно понять, что же собираются „сберечь” или „сохранять” наши ученые и управленцы...”, якщо серед випускників шкіл тільки 10-15% практично здорових дітей [1, 3]. Результат „збереження здоров'я” не може бути досягнутим без результату „формування здоров'я”. З психолого-педагогічної точки зору під „формуванням здоров'я” ми розуміємо, саме формування ціннісного ставлення до здоров'я – системного і динамічного утворення особистості на основі мотиваційно-емоційної сфери і сукупності знань про здоров'я, яке відображається у свідомо обраному способу житті [4]. Таким чином, діяльність суб'єктів освітнього процесу має бути здоров'яформуючою та здоров'язберігаючою. Проте виділяти окремо здоров'яформуючу та здоров'язберігаючу діяльність не має сенсу, тому що будь-який вид або форма діяльності учнів та педагогів впливає на їх здоров'я. Пов'язано це із інтегральним і наскрізним характером явища „здоров'я”. Задача педагогів – організувати і проводити освітню діяльність, яка б не наносила шкоду здоров'ю суб'єктів навчально-виховного процесу, а мала здоров'язберігаючий та здоров'яформуючий вплив. Тому для якісної характеристики діяльності з точки зору її впливу на здоров'я людини вважаємо за доцільне використовувати термін „здоров'яспрямована діяльність”.

У якості педагогічних факторів розглядаємо причини процесу або явища, які визначають його характер. Слушною, на наш погляд, є думка П.Г.Лузана, що окремо визначений педагогічний фактор має потенційну можливість для досягнення запланованого результату, а потенційна можливість реалізується тільки при створенні певних педагогічних умов [7]. Тобто педагогічні умови – це основа, практичні засновки залучення факторів для ефективної освітньої діяльності і досягнення мети.

Вважаємо, що основними педагогічними факторами формування ціннісного ставлення до здоров'я є:

- освітнє середовище;
- всебічна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів;



- діяльність педагогічного колективу;
- мотивація учнів та педагогів щодо здорового способу життя.

Практична апробація педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів дозволила виділити комплекс умов для кожного з факторів, які забезпечують їх позитивний вплив на процес формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Так, згідно уявлень В.А.Ясвіна, освітнє середовище включає просторово-предметні (інфраструктура закладу, матеріально-технічна база, тощо), соціальні (характер втосунків всіх суб'єктів навчально-виховного процесу) та психодидактичні (зміст і методи навчання) складові. Отже, основними педагогічними умовами, що сприяють формуванню ціннісного ставлення до здоров'я постають: просторово-предметна достатність, здоров'яспрямований зміст навчання і виховання, адекватні методи навчання і виховання, стосунки між учасниками навчально-виховного процесу (рис.1).

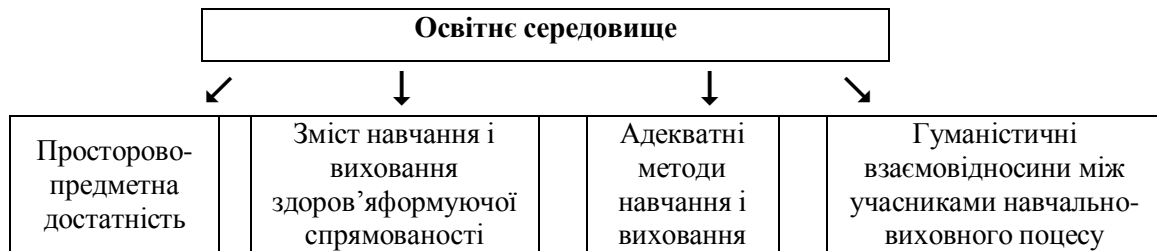


Рис.1. Педагогічні умови реалізації здоров'яформуючої та здоров'язберігальної можливостей освітнього середовища.

Просторово-предметна достатність включає матеріально-технічну базу навчального закладу та санітарно-гігієнічні умови навчально-виховного середовища. Під достатністю розуміється, насамперед, наявність приміщень для здоров'яспрямованої діяльності (навчальні кабінети, лабораторії, актовий зал, спортивний зал, їдальня, стадіон, медичний кабінет тощо) та облаштування приміщень відповідним обладнанням та устаткуванням. Наприклад, у навчальному кабінеті можуть бути стенди, плакати здоров'язберігаючої спрямованості, створені умови для використання відеоматеріалів, проведено озеленення відповідно гігієнічних рекомендацій для навчальних закладів. У спортивному залі мають бути спортивні снаряди та спортивне обладнання для проведення фізкультурно-оздоровчої діяльності на уроках, секційних тренуваннях, позанавчальних спортивних заходах тощо. Санітарно-гігієнічні умови будівель навчального закладу мають відповідати державним санітарним нормам і правилам (5.5.2.008-01), за дотриманням цих вимог організовується внутрішній систематичний контроль.

При відборі змісту навчальної і виховної роботи обов'язково оцінюється його здоров'яформуючий потенціал. Інформація, яка включається до змісту має бути науково обгрунтованою і відповідати віковим особливостям вихованців. Крім того, великого значення набуває: відповідність змісту потребам, інтересам, та ціннісним орієнтаціям учнівської молоді, що надає змісту особистісної значущості; здатність змісту викликати емоції різного характеру. Тільки в цьому випадку зміст навчання і виховання має змогу викликати позитивний зворотній зв'язок та сприяти формуванню позитивної мотивації на здоровий спосіб життя. Перевагу для організації здоров'яспрямованого навчально-виховного процесу треба надати комбінованій моделі навчання, яка передбачає проведення різних спецкурсів з проблем здоров'я та валеологізацію професійно орієнтованих предметів (як практичних, так і теоретичних).

В арсеналі кожного педагога є різноманітні методи навчання і виховання. Завдання педагогічного працівника полягає у відборі таких методів, які б мали ефективність у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я. Насамперед, це інтерактивні методи, які допомагають залучити учнів до здоров'яспрямованої діяльності. Але не варто забувати і про традиційні, такі як лекції, бесіди, дискусії. Підвищення дієвості традиційних методів спостерігається за умови проведення здоров'яспрямованих заходів спеціально запрошеними фахівцями.

Складовими освітнього середовища також є стосунки між учасниками навчально-виховного процесу, які мають будуватися на основі принципів гуманізації, демократизації, активності, самодіяльності і творчої ініціативи [5]. Причому йдеться не тільки про стосунки між учнівським та педагогічним колективом, між учнем і педагогом, а й про стосунки в середині кожного колективу. Це створює позитивний мікроклімат, який є умовою успішного формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів та педагогічних працівників навчальних закладів.

Упродовж навчання для учнів професійно-технічних навчальних закладів, як і для всіх інших, характерною є всебічна діяльність. Головною педагогічною умовою для залучення цього фактору до процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я є участь учнів у здоров'яспрямованій навчальній, позанавчальній діяльності, яка проводиться в навчальному закладі. За такої організації навчально-виховного процесу включаються механізми внутрішньої активності особистості у його взаємодії із оточенням. Стає

можливим самовдосконалення учня у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я. Самовдосконалення відбувається у формі самоосвіти та самовиховання [9]. Ознаками здоров'яспрямованої самоосвіти, розвитку пізнавального компоненту ціннісного ставлення до здоров'я можуть виступати зацікавленість учня питаннями, що стосуються здоров'я, прочитання статей у періодичних виданнях, перегляд телевізійних передач, присвячених проблемам здоров'я людини. Розвиток діяльнісного компоненту ціннісного ставлення до здоров'я виявляється в активній участі учня у здоров'яспрямованих організованих навчальних та позанавчальних заходах, набутті ознак або елементів здорового способу життя в поведінці.

Саме самовдосконалення є необхідною педагогічною умовою для успішної реалізації фактору мотивації учнів (і педагогів) щодо здорового способу життя. За умови систематичного самовиховання відбувається самопізнання, у якому учень використовує самоспостереження, самоаналіз, самооцінку. Також необхідним є планування, контроль і регуляція процесу самовиховання. Слід зауважити, що ефективність формування ціннісного ставлення до здоров'я у процесі самовиховання учня значною мірою залежить від педагогічного керівництва. Тобто фактори діяльності педагогічного колективу та діяльності учнів тісно пов'язані між собою.

Дієве педагогічне керівництво можливе за організації таких педагогічних умов (рис.2).



Рис.2. Педагогічні умови реалізації здоров'яформуючої та здоров'язберігальної можливостей діяльності педагогічного колективу.

Під час апробації педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я у професійно-технічних навчальних закладах визначено, що однією з умов успішності даного процесу є психологічна готовність педагогічного працівника до інновацій та здоров'яспрямованого самовдосконалення. У результаті цілеспрямованого самовдосконалення педагог подає власний приклад дотримання здорового способу життя, чим безперечно демонструє переваги здорового способу життя та значення його у процесі становлення успішної людини.

Турбота про здоров'я вихованців – одна з головних задач педагогічного колективу навчального закладу. Але турбуватися професійно, означає бути готовим педагогічними методами і відповідно до сучасних медико-біологічних уявлень про ріст і розвиток організму та вплив факторів довкілля на здоров'я людини правильно організувати, вести та контролювати хід діяльності щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я. Методична підготовка педагога до організації й проведення здоров'яспрямованої діяльності в навчальному закладі допомагає дібрати зміст та адекватні методи навчання і виховання для досягнення поставленої мети. Відповідну методичну підготовку для організації даної діяльності педагог має змогу отримати або вдосконалити в інститутах післядипломної педагогічної освіти та шляхом професійного самовдосконалення. Як правильно вказує М.М.Фіцула, професійне самовдосконалення – це „свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку” [9].

Успішне педагогічне керівництво неможливе без систематичного контролю за процесом формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів, у якому застосовуються спостереження і аналіз дій, вчинків учнів. Для контролю і регуляції здоров'яспрямованої діяльності в навчальному закладі також виникає потреба у діагностиці рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учнів. Можна використовувати як існуючі методики [3], так і проводити анкетування за власними опитувальниками, обов'язковою вимогою яких є визначення рівня сформованості кожного з компонентів ціннісного ставлення до здоров'я: пізнавального, мотиваційно-емоційного та діяльнісного.

Педагогічне керівництво здоров'яспрямованим самовдосконаленням учнів, в основному, здійснюється за такими напрямками: стимулювання процесу самовиховання, ознайомлення з ефективними прийомами самоосвіти й самовиховання, залучення учнів до здоров'яспрямованої діяльності, створення здоров'яспрямованого освітнього простору та створення умов для самовдосконалення учнів.

Окремо зупинимося на стимулюванні процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів. Згідно психологічних уявлень про механізм утворення мотивацій, доречним, на наш погляд, є створення в навчальному закладі системи стимулювання здоров'яспрямованої діяльності учня. Стимули – це такі фактори поведінки людини, які спричиняють усвідомлення нею своїх потреб і на основі відповідних мотивів і орієнтацій допомагають вибору найбільш цінних у соціальному і особистісному плані [8]. Стимулювання сприяє перетворенню зовнішнього фактору впливу на внутрішні спонукання особистості, спрацьовує психологічний механізм перетворення уявних мотивів у реально діючі, який розкритий та проаналізований у працях О.М.Леонтьєва [6]. Різновидами стимулів є часто вживані: заохочення та покарання, власний приклад; і менш вживані: система перспектив, місце, статус у структурі міжособистісних стосунків, розвиток особистості. Науково-методичне обґрунтування і розробка в навчальному закладі системи стимулювання здоров'яспрямованої діяльності учнів і педагогів розглядається нами як важлива та інтегральна умова для всіх педагогічних факторів формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Результатом здоров'яспрямованої діяльності педагогів та учнів стає створення здоров'язберігаючого середовища в навчальному закладі, оволодіння і використання педагогами здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі, підвищення рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учнів та педагогів, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, у процесі апробації педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів основними факторами визначені такі: освітнє середовище, всебічна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів, діяльність педагогічного колективу, мотивація учнів та педагогів щодо здорового способу життя. Встановлено, що педагогічними умовами успішного залучення даних факторів до формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів виступають просторово-предметна достатність освітнього середовища; відбір емоційного, особистісно-значущого, здоров'яспрямованого змісту навчання і виховання; оптимальний відбір методів навчання та виховання; гуманістичні взаємовідносини між суб'єктами навчально-виховного процесу; активна діяльність учнів у процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я; психологічна та методична готовність педагогічних працівників до здоров'яспрямованої діяльності; самовдосконалення учнів і педагогів; система стимулювання здоров'яспрямованої діяльності учнів і педагогів; контроль і регуляція здоров'яспрямованої діяльності в навчальному закладі.

У подальших дослідженнях планується вдосконалити і впровадити в професійно-технічні навчальні заклади методику системної реалізації принципів та умов формування у майбутніх кваліфікованих працівників ціннісного ставлення до здоров'я.

### Література

1. Бальсевич В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации (материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006-2026 гг.) / В.К.Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2006. - №5. - С.2-6.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум / [Волкова А.Н., Дудченко З.Ф., Никифоров Г.С. и др.]; под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
4. Єжова О.О. Ціннісне ставлення до здоров'я як критерій дієвості здоров'язберігаючої діяльності навчальних закладів. / О.О.Єжова // Медико-біологічні та соціально-педагогічні аспекти збереження здоров'я людини. – Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. – С.161-168.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інф. зб. МОН України. – 1996. – № 13. – С.2-14.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. / А.Н.Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
7. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / П.Г.Лузан. – К., 2004. – 505с.
8. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс (к основам общей теории) / З.И.Равкин // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы. – Йошкар-Ола: Изд-во Кировского гос. пед. института, 1972. – С. 9-76.
9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

### Резюме

*В статье рассматриваются педагогические факторы и условия формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся профессионально-технических учебных учреждений.*

*Ключевые слова: ценностное отношение к здоровью, педагогические факторы, педагогические условия.*

## Summary

*In the article the pedagogical factors and pedagogical conditions of forming the value attitude towards health of the vocational educational establishments students are considered.*

*Key words: the value attitude towards health, pedagogical factors, pedagogical conditions.*

УДК 373

Н.В. Лісневська

**ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*У статті розглядаються та аналізуються сучасні російські та українські технології фізичного виховання дітей дошкільного віку, які існують в системі фізичної культури та в практиці роботи дошкільних навчальних закладів.*

*Ключові слова: технології фізичного виховання, діти дошкільного віку, стан здоров'я.*

Погіршення стану здоров'я дітей дошкільного віку є великою проблемою для держави, і вона опікується цим. Про це свідчать не тільки низка Законів України та державних програм: "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про охорону дитинства", "Освіта", "Діти України", Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, але й проведення конференцій, засідань, круглих столів, присвячених покращенню здоров'я дітей-дошкільників. Крім держави, питання здоров'я дітей дошкільного віку хвилює педагогів, психологів, практиків, які активно шукають ефективні шляхи його покращення та зміцнення. Із цією метою розробляються нові технології фізичного виховання, які спрямовані на покращення фізичного розвитку та зміцнення дитячого здоров'я.

Над вирішенням проблеми фізичного розвитку та зміцнення здоров'я дошкільників працюють не тільки українські (Н.Ф. Денисенко, М.М. Єфименко, В. Сніжко, Л.П. Ігнатська, О.М. Байер, К.Л. Крутий), але й російські дослідники (М.В. Сократов, В.А. Мануйлова, С.Л. Славина, О.Л. Кабачек, Д. Соколов). Для покращення фізичного розвитку та зміцнення організму дітей деякі педагоги (В.К. Бальсевич, В.А. Мануйлова) радять використовувати в роботі з дошкільниками оздоровче тренування. Останнім часом у вирішенні проблем оздоровлення дошкільнят, їх фізичного та психічного розвитку, широкого розповсюдження в практиці дошкільних закладів набувають використання нових технологій фізичного виховання – гідроаеробіка; різні види терапій: ароматерапія, фітотерапія, кольоротерапія, казкотерапія (бібліотерапія), естетотерапія; арттерапія, музикотерапія, кінезотерапія, рефлексотерапія; масаж та самомасаж; фітбол-гімнастика; горизонтальний пластичний балет тощо.

Так, російська вчена В.А. Мануйлова у своїх дослідженнях звертає увагу на використання такої технології фізичного виховання, як оздоровче тренування в роботі з дітьми. На її думку, воно є основним фактором розвитку здорової дитини. Це підтверджується й поглядами В.К. Бальсевича, який вважає, що концепція тренування – поки єдина обґрунтована концепція управління розвитком фізичного потенціалу людини. Під оздоровчим тренуванням слід розуміти педагогічний процес адаптації організму до фізичного навантаження з метою зміцнення здоров'я та удосконалення фізичного та психічного потенціалу дитини.

В.А. Мануйлова визначає одну із альтернативних технологій фізкультурно-оздоровчої роботи в ДНЗ – гідроаеробіку. Це один з нетрадиційних видів ритмічної гімнастики, яка виконується у водному середовищі: басейні або водоймі з рівним піщаним дном. Гідроаеробіка розширює спектр загальнофізіологічної дії гімнастичних вправ завдяки підвищенню опору водного середовища та впливу його температури на шкіру й судини та механізми терморегуляції. Темп виконання гімнастичних вправ у воді обмежений, тоді як ступінь м'язового напруження пропорційно підвищується. Знижується також об'єм та кількість повторень вправ порівняно зі звичайними умовами. Водне середовище полегшує м'язову релаксацію та формує специфічну систему управління рухами з більш вираженою та більш тривалою фазою розслаблення м'язів кінцівок після фази динамічного напруження.

Розглянемо різні види терапій, які починають широко застосовуватися дошкільними закладами з метою впливу на фізичний розвиток дітей та покращення їх здоров'я. Одним з таких видів є ароматерапія. Цей термін був уперше введений французьким хіміком Гаттефоссом, який займався дослідженням ефірних масел. Ароматерапія – зцілення за допомогою застосування натуральних ефірних масел, які вводилися в організм людини через дихальні шляхи та шкіру (масаж, ванна, компрес). Ефірне масло береться з усіх частин рослини: квітів, плодів, листя, стебла, кори та коріння. За твердженням В.А. Мануйлової, масла, які отримали з квітів, часто здійснюють на людину снотворну або розслаблюючу дію. У смолах, деревині та корі містяться зігріваючі ефірні масла. Ефірні масла з коріння здійснюють сильну зміцнювальну дію. Ароматерапію слід використовувати під час адаптації дітей до умов дошкільного закладу, при збільшенні частоти застудних захворювань, для дітей, які часто хворіють. Українська дослідниця Н.Ф. Денисенко радить для зняття втоми після проведення занять з фізичної культури або трудової діяльності, для розвитку

гостроти нюху також використовувати ароматерапію (вдихання пахоців садових, польових і лісових квітів, трав – конвалії, ромашки, шавлії, чебрецю, м'яти тощо). Правильно підібране масло (евкаліптове) сприяє швидшому відновленню дитячого організму після фізичного навантаження, а масло м'яти з легкістю зніме м'язовий біль після виконання фізичних вправ.

Наступним видом терапії, який використовується в дошкільних закладах з метою оздоровлення дітей та покращення їх фізичного розвитку, є фітотерапія. В.А. Мануйлова радить використовувати фітотерапію у поєднанні з ароматерапією у період адаптації до умов дошкільного закладу, під час збільшення застудних та грипозних захворювань, для дітей, які часто хворіють. Н.Ф. Денисенко радить використовувати фітотерапію в поєднанні з ароматерапією та кольоротерапією.

Кольоротерапію пропонують використовувати в практиці роботи ДНЗ такі українські вчені, як Н.Ф. Денисенко, М.М. Єфименко. Н.Ф. Денисенко рекомендує використовувати для профілактики втоми очей, для розвитку гостроти зору спостереження за квітами в куточку природи, зосереджувати зір на зеленому, блакитному, жовтому кольорах, м'яких іграшках, кольорових пейзажах тощо. Сніжко В. вважає також, що рослини позитивно впливають на психічний стан людини. Постійне спілкування з природою знімає втому, бадьорить, покращує настрій, відсутність контакту з рослинами може призвести до неврозів. М.М. Єфименко радить використовувати кольоротерапію в оформленні інтер'єру групової кімнати, вітальні, фізкультурної зали, кабінету ЛФК тощо. На його думку, вище зазначеними засобами кольорового оформлення можна сприяти ефективному руховому розвитку дитини, зміцненню її психічних функцій, формуванню особистості.

Читання казок – не новий вид роботи в дошкільному закладі, але казкотерапію дослідники радять використовувати не тільки як окремий вид роботи з дітьми, а й у поєднанні з фізичними вправами, а педагоги О.М. Байер, К.Л. Крутій навіть рекомендують в роботі з дітьми поєднувати читання казки з фітбол-гімнастикою. На їх думку, фітбол-казка є самостійним заняттям з дітьми молодшого дошкільного віку; для старших дошкільників – як гімнастика пробудження після денного сну, коли педагог розповідає казку супроводжуючи її вивченими раніше рухами. Перевагу казкам у вихованні дітей дошкільного віку надавали такі психологи та педагоги минулого, як А.В. Запорожець та К.Д. Ушинський. До казок також зверталися багато сучасних психологів та педагогів: М. Осоріна, Д. Соколов, М. Лісіна, Г. Азовцев, Т. Зінкевич-Євстегнесва, Т. Грабенко, В.Я. Пропп тощо. Н.Ф. Денисенко в своїй програмі "Здоров'я тобі, малюку!" радить використовувати в роботі з дітьми бібліоказкотерапію – читання казок, гумористичних розповідей, гуморесок. На її думку, не тільки читання здійснює позитивний вплив на дітей, на їх настрій, самопочуття, але й сміх впливає позитивно на їх розвиток, як розумовий, так і фізичний. Бібліотерапія – це лікування книгою, тобто читання. М.В. Сократов радить використовувати читання для гіперактивних (заспокійливу літературу) та для гіпоактивних дітей (стимулюючі емоційні переживання книги). Читання казок, оповідань перед сном сприяє швидкому засинанню та міцному сну, після виконання фізичних вправ, лежачи на килимку під спокійну музику – відновленню організму та приводить його в спокійний стан.

Один з видів терапії, яка впливає оздоровче на дітей, є естетотерапія – використання впливу різних видів мистецтва. Н.Ф. Денисенко у своїй програмі "Здоров'я тобі, малюку!" визначила цей вид терапії окремим розділом і зазначила, що до її складу належать арттерапія, музикотерапія, кінезотерапія тощо. М.В. Сократов радить також використовувати танці, арттерапію.

Арттерапія (терапія мистецтвом) є досить новий метод психотерапії. Головна мета її полягає в розвитку самопізнання та самовираження дитини, подолання бар'єрів у спілкуванні, розвитку уяви, зняття психічного напруження, страхів. А.А. Осіпова визначає такі цілі для показання арттерапії: дати вихід агресивності та іншим негативним почуттям; полегшити процес лікування; отримати продукт для діагностичного висновку; розвинути художні здібності та підвищити самооцінку дитини тощо. М.В. Сократов для проведення арттерапії пропонує такі показання: труднощі в емоційному розвитку, стрес, депресія, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність емоційних реакцій; емоційна депривація дітей, переживання дитиною емоційної відстороненості та почуття самотності; наявність конфліктних міжособистісних відносин, незадоволення внутрішньо сімейною ситуацією, ревності до інших дітей в сім'ї; підвищена тривожність, страхи, фобії; негативна "Я-концепція", низька дисгармонічна, неправильна самооцінка, низький ступінь самосприймання; некоординоване смикання різних м'язів (нервовий тик), асиметричні, некоординовані, різкі рухи, тремор (дрижання) пальців рук; дисгармонійна, адіологічна мова, у тому числі різні дисартричні порушення (заїкання та ін.). Лікування музикою радять використовувати В.М. Бехтерев, І.Р. Тарханова, І.М. Догель. Л.П. Ігнат'єва вважає, що музика посилює обмін речовин, збільшує або зменшує м'язову енергію, змінює дихання, кров'яний тиск, дає фізичну основу для емоцій. Дітям музикотерапія допомагає збагатити знання про навколишній світ, прищепити любов до музики, навчити слухати й розуміти, як і про що розповідає музика. Автор виділяє методи музичної терапії: активна (експресивна); пасивна (рецептивна). Музикотерапія як активна – це коли діти активно проявляють себе в музиці, пасивна – коли дітям пропонують музику тільки слухати. Музикотерапія, на думку Л.П. Ігнат'євої, це спеціалізована форма психотерапії, яка заснована на музиці. Вона включає такі напрями: вокалотерапія

(співи), у рухах (танці, музично-ритмічні ігри), музикування на музичних інструментах. Європейські педагоги (С.С. Стівенсон та С. Мамулов) також відмітили позитивну дію музичних інструментів. Так гра на кларнеті впливає на кровообіг, нормалізує роботу серцево-судинної системи, скрипка та піаніно – заспокоює та розслаблює. Л.П. Ігнат'єва радить, використовуючи музично-ритмічні ігри, обов'язково охоплювати весь простір кімнати. Вона вважає, що одночасні рухи та співи по підгрупах дуже позитивно впливають на нервову систему дітей. Деякі автори (М.Є. Проселкова, Ю.С. Шевченко, Г.І. Подкопаєва) вважають виправданим та перспективним використання музикотерапії при нервово-психічних відхиленнях у здоров'ї дошкільників. Використання музичних творів при проведенні занять з фізичної культури, ранкової гімнастики не тільки допоможе дітям у виконанні вправ (бадьора, швидка, або повільна), але й розслабитися після їх виконання (спокійна, рівна за звучанням).

Кінезотерапія є одним з видів естетотерапії, в основі якої покладено оздоровлення дітей за допомогою різних рухів. М.В. Сократов, Н.Ф. Денисенко радять використовувати танці у фізичному вихованні дітей-дошкільників, але з великою обережністю, обов'язково застосовуючи індивідуальний підхід. Танці позитивно впливають не тільки на психічне самопочуття дітей, покращують настрій, але сприяють зміцненню постави, запобігають появі плоскостопості.

Після виконання фізичних вправ для зняття втоми, а також при напруженні м'язів рекомендується робити масаж та самомасаж. Н.Ф. Денисенко радить використовувати саме пальцевий масаж та самомасаж – рефлексотерапію. Це масаж активних точок на пальцях, стопах ніг, обличчі. Найкраще було б навчити дітей виконувати декілька простих масажних рухів після виконання вправ, до та після денного сну, у кінці дня.

Останнім часом у роботі з дітьми в дошкільних закладах почали використовувати великого розміру різного кольору м'ячі – фітбол. В.А. Мануйлова, О.М. Байер, К.Л. Крутій вважають, що різний розмір та колір м'яча позитивно впливає на психічний стан та фізіологічні функції дитини. Також педагоги вважають, що він зміцнює м'язи спини та черевного пресу, створює м'язовий корсет, а головне – формує у звичайних умовах навичку правильної постави. В.А. Мануйлова радить використовувати фітбол на заняттях з фізичної культури, але робота з ним не повинна перевищувати 40% часу від усього заняття. О.М. Байер, К.Л. Крутій вважають, що використання фітболу оздоровче впливає на дитину. Вправи на фітболі вони радять виконувати в зручному одязі, шкарпетках упродовж 20-25хв. (3-4р.), 30-35хв. (5-6р.) у поєднанні із читанням казки. На шостому році життя можна вводити музичний супровід, оскільки діти можуть вже свої дії співвідносити з музикою. Ігри з футболами можна використовувати як на фізкультурних заняттях, так і в повсякденній роботі (прогулянка, самостійні ігри дітей, розваги, індивідуальні заняття). Слід ввести фітбол в повсякденну роботу з дітьми з фізичного виховання. Вправи на ньому не тільки позитивно впливають на поставу, м'язи спини, живота, шиї, але й приносять дітям велике задоволення, за умови відсутності протипоказань.

Технологія фізичного виховання за М.М. Єфименко, яка має назву "Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей" розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Автор назвав її ще "тотальним ігровим методом", втілюючи у цих словах своє педагогічне кредо "грати щодня, грати постійно, грати завжди". Ґрунтується ця технологія на таких положеннях: педагогіка повинна бути природною; у фізичному вихованні дітей нове повинно поєднуватися з відомим; поділ заняття на три частини за фізіологічною суттю; вправи виконувати граючи; фізичне виховання повинно заряджати дітей позитивними емоціями; створення тренажерів; обов'язкова профілактика та корекція для здорових дітей; за допомогою руху та гри створити людину майбутнього. У системі фізичного виховання автор виокремлює такі основні рухові режими: плавальний, лежачий, повзальний, сидячий, стоячий, ходьбовий, лазальний, біговий, стрибковий. Технологія М.М. Єфименка передбачає різні підходи у фізичному вихованні хлопчиків та дівчаток (окремі заняття, на яких мають домінувати виховання статевих ознак хлопчиків та дівчаток). У технології "Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей" як форму фізичної активності дітей застосовують обґрунтований її автором горизонтальний пластичний балет – поєднання фізичних, танцювальних вправ, рухових дій з музикою, які виконуються плавно, м'яко, пластично. Слово "горизонтальний" у назві пластичного балету означає дотримання положень лежачи. Обов'язковою умовою програми горизонтального пластичного балету є вихідна стартова поза лежачи на спині, руки вздовж тулуба, тіло розслаблене і спокійне. Завершувати програму повинна поза стоячи на колінах, спина випрямлена і ніби витягнута доверху, руки простягнуті "до Сонця" (до Бога), пальці рук випрямлені і розведені, погляд спрямований доверху і вперед. На його думку, вправи слід починати виконувати не стоячи, як у загальноприйнятій методиці, а лежачи з поступовим переходом у положення сидячи, а потім стоячи. При виконанні балету не повинно бути різких рухів. Горизонтальний пластичний балет як новий синтетичний напрям у фізичному вихованні дітей об'єднує все позитивне, чим багаті художня гімнастика, аеробіка, балет, брейкданс, шейпінг, акробатика, музичні заняття. Він успішно замінює комплекс гімнастики пробудження. Скорочені його програми можна використовувати як фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи, фізкультурні розваги і свята.

Застосування горизонтального пластичного балету на заняттях з фізичної культури, на ранковій гімнастиці, як радить автор, є недоцільним, оскільки діти вже давно знаходяться у вертикальному положенні, а от після денного сну – найкраще для сонного організму, оскільки поступовий перехід від лежання до стояння позитивно впливає на роботу серцево-судинної, дихальної систем, допомагає перейти організму від сну до неспання.

Таким чином, аналіз існуючих технологій фізичного виховання в роботі з дітьми дошкільного віку, їх ефективності, легкості застосування в роботі з дітьми дає змогу стверджувати, що тільки в комплексі, поєднуючи їх між собою, можна позитивно впливати на фізичний розвиток дітей дошкільного віку, зміцнення їх здоров'я, самопочуття, настроїв. Подальшого дослідження потребує розробка оздоровчої програми з використанням технологій фізичного виховання, спрямованої на покращення фізичного розвитку дітей дошкільного віку та їх здоров'я.

### Література

1. Байер О.М., Крутій К.Л. Використання казкотерапії в поєднанні з фітбол-гімнастикою як здоров'язбережувальна технологія (на матеріалі роботи експериментальних майданчиків) // Дошкільна освіта: Науково-практичний журнал. – Запоріжжя: ТОВ "ЛПКС" ЛТД. – 2008. – №1. – С. 54-64.
2. Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі // Дошкільне виховання. – 2004. – №12. – С. 4-6.
3. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним // Дошкільне виховання. – 2007. – №7. – С. 8-10.
4. Ігнат'єва Л.П. Музикотерапія в дитячому садку // Дошкільна освіта: Науково-практичний журнал. – Запоріжжя, ТОВ "ЛПКС" ЛТД, 2008. – №4. – С. 14-18.
5. Єфіменко М.М. Колір у фізичному вихованні // Дошкільне виховання. – 1998. – № 11-12. – С. 18-19.
6. Єфіменко Н. Горизонтальний пластический балет: новая система физического воспитания, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых. – Таганрог: / Познание /, 2001. – 176с.
7. Кабачек О.Л. Сказка в век комп'ютера. – М.: Издательство "Либерия", 2001. – 208с.
8. Мамулов С. Лекарство, которое слушают // Здоровье. – 1991. – №12. – С. 6-7.
9. Мануйлова В.А. Альтернативные технологи физической и оздоровительной работы в современных условиях дошкольного учреждения. – Барнаул, БГПУ. – 2008. – 108с.
10. Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивных дошкольников: учеб.-метод. пособие / под ред. О.В. Токарь, Т.Т. Зимаревой, Н.Е. Липай. – М.: Флинта: МПСИ, 2009. – 152с.
11. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей. Учебное пособие / под. общей ред. Н.В.Сократова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224с.

### Резюме

*В статье рассматриваются и анализируются современные российские та украинские технологии физического воспитания детей дошкольного возраста, которые существуют в системе физической культуры и в практике работы дошкольных образовательных учреждений.*

*Ключевые слова: технологии физического воспитания, дети дошкольного возраста, состояние здоровья.*

### Summary

*In the article modern Russian and Ukrainian pre-school physical training technologies existing in physical culture system and practice in pre-school institutions are considered and analysed.*

*Key words: physical training technologies, pre-school children, state of health.*

УДК: 37.016:821.161.2:373.3

Н.В. Гоголь

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ, ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

*У статті представлено методіку роботи з текстом художнього твору, спрямовану на формування в учнів 2 – 4 класів умінь естетично оцінювати художні твори на уроках читання.*

*Ключові слова: літературознавчі поняття, методи і прийоми роботи з текстом, уміння естетично оцінювати художні твори, емоційнооцінна діяльність молодших школярів.*

Мета навчання і розроблених матеріалів полягає у практичному ознайомленні учнів з окремими літературознавчими поняттями, використанні вчителем оптимальних методів і прийомів роботи з текстом художнього твору, спрямованих на формування в учнів умінь естетично оцінювати сприйняте, збагаченні емоційно-оцінного досвіду молодших школярів на уроках читання.

У навчанні молодших школярів читати виходимо з того, що уміння формуються на основі певних теоретичних відомостей і є необхідними для подальшого набуття знань. Згідно чинної програми з читання визначено, які саме із теоретико-літературних знань є необхідними у процесі розвитку в учнів умінь естетично оцінювати художні твори та з якою метою вони можуть бути засвоєні молодшими школярами.

У процесі роботи кожен компонент художнього твору розглядаємо у єдності змісту та форми як частини цілого. Аналіз художнього твору у єдності форми та змісту у процесі експериментальної роботи має відбуватися на основі виявлення авторської позиції, усвідомлення художніх засобів її втілення, висловлення школярами емоційно-оцінного ставлення до сприйнятого.

Особливого значення надаємо збагаченню та розширенню емоційно-оцінного досвіду молодших школярів у процесі спілкування з текстом художнього твору. Під емоційно-оцінною діяльністю розуміємо здатність учня описати свій настрій, думки, які виникли внаслідок читання, пояснити, якими засобами автору вдалося досягти відповідного почуття.

Літературна освіта молодших школярів – складова частина загальної початкової освіти, в якій взаємодіють пізнання літератури як форми суспільної свідомості, мистецтва слова і системи літературознавчих понять, так і осягнення культури слова як засобу комунікації та формування естетичного і художнього смаку. Серед основних принципів, які складають базовий компонент змісту початкового навчання читанню, є: тематично-жанровий, художньо-естетичний та літературознавчий.

На уроках читання молодші школярі ознайомлюються на елементарному рівні з окремими літературознавчими поняттями: найпростішими відомостями про автора – прозаїка (поета), про тему художнього твору, його жанр тощо. Діти отримують початкові уявлення про зображальні та виражальні можливості словесного мистецтва (епітет, метафора, порівняння, ритмічність та музичність віршованого твору та ін.).

Зазначений принцип засвоєння теоретичних знань визначений програмою з читання і є можливим у процесі традиційного навчання, тому що:

- дозволяє перейти від простого рівня засвоєння теоретичних знань до складного (в середній ланці школи), коли вводяться терміни і даються визначення (наприклад, види тропів);
- враховується специфіка засвоєння певних теоретичних знань саме дітьми молодшого шкільного віку.

У роботі, спрямованій на формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання, ми вважаємо за необхідне виділити ті теоретико-літературні знання, які можуть бути засвоєні учнями у процесі читання та аналізу ліричних та епічних творів.

#### Ознайомлення з літературознавчими поняттями.

Рік навчання	Літературознавчі поняття	Мета засвоєння понять
<b>2</b>	Тема, основна думка твору	Уміння за допомогою вчителя визначати тему та основу думку твору
	Сюжет, композиція	Уміння визначати послідовність подій у творі
	Автор	Засвоєння елементарних відомостей про життєвий і творчий шлях письменника
	Герой (персонаж) твору	Уміння з допомогою вчителя аналізувати героя твору: його портрет, вчинки, мову
	Мова художнього твору	Уміння спостерігати за образністю та точністю слововживання; помічати в тексті яскраві, образні слова та вирази, на елементарному рівні пояснювати, з якою метою вони використані в тексті; милуватися красою художнього слова
	Вірш	Уміння з допомогою вчителя визначати загальний настрій художнього твору, адекватно емоційно реагувати на його зміст, усвідомлювати почуття автора, уміння на слух визначати віршований твір, відчувати ритм, добирати риму до поданого вірша
	Оповідання	Уміння усвідомлювати реалістичність подій у творі; характеризувати персонажів оповідання, аналізувати їхні вчинки, визначати авторське ставлення до них (з допомогою вчителя)
<b>3</b>	Тема та основна думка твору	Уміння самостійно визначати тему та за допомогою вчителя основну думку твору
	Сюжет і композиція	Уміння самостійно орієнтуватися в структурі тексту (початок, основна частина, кінцівка); виділяти портрети, пейзажі, діалоги; відтворювати в уяві пейзажну картину, визначати її емоційну тональність та функцію (з допомогою вчителя)
	Автор	Уміння з допомогою вчителя визначати авторську позицію, ставлення до героїв, описуваних подій і т.п., звертати увагу на слово як засіб вираження авторського ставлення
	Персонаж	Уміння з допомогою вчителя визначати головних і другорядних персонажів, позитивних і негативних героїв твору, складати характеристику персонажа



	Уявлення про співвідношення літератури і дійсності	Розуміння реалістичності подій у творі (в оповіданні); уміння відтворювати уявні образи на основі зіставлення реалістичного та образного опису предмета чи явища на основі науково-пізнавальних та художніх текстів
	Мова твору	Уміння виділяти в тексті епітети, метафори (без уживання термінів), порівняння, слова, вжиті в переносному значенні, пояснювати їх роль у творі
	Вірш	Розширення і поглиблення знань в учнів про особливості побудови віршів, їх характеристики
	Оповідання	Розширення і поглиблення знань учнів про особливості оповідань: типи персонажів, авторське ставлення до подій, героїв твору
	Науково-пізнавальний текст	Формування умінь порівнювати художній вимисел із науковими фактами на основі співставлення реалістичного та образного опису предметів чи явищ
<b>4</b>	Тема, основна думка	Самостійно визначати тему та основну думку художнього твору
	Сюжет і композиція	Удосконалення умінь орієнтуватися в епічному творі; визначати художні описи в оповіданні та їх роль у тексті
	Автор	Розширення та поглиблення знань про життєвий та творчий шлях письменників
	Персонаж	Уміння характеризувати персонажів та їх взаємовідносини відповідно авторського задуму, висловлювати власне ставлення до подій, вчинків персонажів, обґрунтовувати свої міркування
	Початкове уявлення про співвідношення літератури і дійсності	Уміння розуміти умовність подій у літературному творі, їх відмінність від реальних, життєвих
	Мова твору	Усвідомлення засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі; використовувати у власному мовленні адекватні мовленнєві засоби під час опису подій, природи, характеристики персонажів
	Вірш	Розширення і систематизація знань учнів про особливості побудови віршів; визначення їх тематики, усвідомлення емоційної тональності, спостереження за динамікою розвитку почуттів поета, вираження власних почуттів від сприйнятого
	Оповідання	Удосконалення у школярів умінь орієнтуватися в структурі оповідання; уміння виділяти художні описи та визначати їх роль у творі; усвідомлювати ставлення письменника до зображуваних подій, героїв твору
	Науково-пізнавальні тексти	Уміння виділяти основну та другорядну інформацію, систематизувати наукові факти, події, свідомо засвоювати їх.

У процесі аналізу художнього твору на перший план виступає художній образ. Об'єктом уваги читача стає слово, що осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу, за допомогою якого автор розкриває свої думки, почуття, ідеї, ставлення. Слово розглядається не ізольовано, а в образній системі художнього твору. Літературознавчий принцип замінює лінгвістичний аналіз тексту, який мав місце у початковій школі, коли предметом уваги ставали лише окремі засоби художньої виразності. Робота над художнім твором не повинна зводитись до визначення епітетів, метафор чи порівнянь та інших засобів художньої виразності. В початковій школі аналіз образних засобів мови повинен допомогти дитині відчувати цілісність художнього образу, емоційно пережити прочитане. А це є визначальним у процесі формування у школярів естетичної оцінки художнього твору.

#### **Елементи літературознавчого аналізу художнього тексту. Естетичне переживання прочитаного**

##### **2 клас чотирирічної початкової школи:**

- розвиток умінь з допомогою вчителя знаходити в тексті слова, речення для характеристики подій, місця, де вони відбуваються тощо;
- формування умінь визначати загальний емоційний настрій твору (з допомогою вчителя) та адекватно емоційно реагувати на сприйнятий художній твір;
- естетичне переживання дітьми прочитаних епічних та ліричних творів (формування початкових умінь словесно виражати найпростіші відчуття, переживання з приводу прочитаного);
- уміння уявляти картини, намальовані автором (з допомогою вчителя);
- розвиток умінь відчувати настрої героя, визначити авторське ставлення до нього та до описуваних подій (з допомогою вчителя);
- формування умінь знаходити в тексті з допомогою вчителя ключові слова для характеристики героя: опис зовнішності, подій, місця дії;

- зіставляти та осмислювати вчинки героїв, мотиви їхньої поведінки, думки та почуття діючих осіб (з допомогою вчителя);
- формування умінь давати елементарну оцінку вчинкам персонажів твору, використовуючи відповідну оцінну лексику; уміння обґрунтовувати свої судження;
- формування умінь помічати в тексті яскраві та образні вислови, на елементарному рівні пояснювати їх значення; розвиток умінь висловлювати елементарні емоційно-оцінні судження щодо прочитаного.

### 3 клас

- формування умінь самостійно знаходити у віршованому та прозовому текстах слова і вирази, які використовує автор для опису подій, характеристики персонажів тощо;
- формування умінь з допомогою вчителя аналізувати образ літературного героя: його портрет, риси характеру, вчинки, думки, слова;
- уміння визначати з допомогою вчителя авторське ставлення до героя; формувати особисте ставлення, обґрунтувати власну позицію;
- формування уважного ставлення до мови художнього твору, уміння усвідомлювати образні вислови, пояснювати їх роль у творі (з допомогою вчителя);
- уміння уявляти картину, намальовану автором;
- розширення і поглиблення в учнів уявлень про засоби художньої виразності (практично);
- формування умінь вибирати і використовувати у власних оцінних судженнях адекватні мовленнєві засоби;
- висловлення власного ставлення до описуваного (не тільки до змісту (що написано), а й до форми (як написано). формування естетичної оцінки сприйнятого.

### 4 клас

- продовження роботи над образами літературних героїв: уміння аналізувати портрет героя, риси його характеру, вчинки, мотиви поведінки;
  - спостереження за мовою художнього твору, розуміння відтінків значень слів у тексті, усвідомлення їх функцій у творі;
  - формування умінь уявляти картини, намальовані автором, емоційно переживати прочитане;
  - розвиток умінь висловлювати власне ставлення до прочитаного, аргументувати свою точку зору.
- Особливого значення в експериментальному навчанні ми надаємо збагаченню та розширенню емоційно-оцінного досвіду молодших школярів у процесі спілкування з текстом художнього твору.

### Емоційно-оцінна діяльність молодших школярів

1 клас	2 клас	3 клас
<p><b>1. Збагачення досвіду спілкування із природою на основі спостережень та цілеспрямованих вправ. Розвиток творчих здібностей школярів</b></p>		
<p>- формування у молодших школярів здатності сприймати красу природи та виховання у них морально-естетичного ставлення до неї;</p>		
<p>- збагачувати досвід учнів спілкування із природою у процесі спостереження за її станом у різні пори року;</p>	<p>- розвиток умінь у молодших школярів порівнювати об'єкти природи у різні пори року; емоційно реагувати на її красу, різноманітні форми; естетично переживати сприйняте;</p>	
<p>- розвиток в учнів здатності радіти природі, дивуватися красі навколишнього світу;</p> <p>- формування умінь передавати свої враження від спілкування з природою в усному мовленні;</p>	<p>- формування умінь складати усні та письмові твори на вільні теми.</p>	<p>- навчання прийомам усного словесного опису предметів, явищ природи, співзвучних темі художнього твору, що має вивчатися на уроці;</p>
<p><b>2. Збагачення емоційно-оцінного досвіду на етапі першого враження від сприйнятого художнього твору</b></p>		
<p>- розвиток умінь емоційно реагувати на сприйнятий аудиторний твір</p> <p>- уміння передавати свій настрій (почуття, враження) від сприйнятого;</p>		<p>- створення умов для виникнення у школярів бажання обговорити сприйняте;</p>
<p>- розвиток в учнів умінь відчувати радість, отримувати насолоду від повторного слухання твору художньої літератури;</p>	<p>- розвиток умінь перейнятися емоційним станом від прослуханого, відчуття почуття автора, настроїв героя, визначити ставлення автора до героя та описуваних подій;</p> <p>- розвиток умінь формулювати власні емоційно-оцінні судження;</p>	
<p>- формування у молодших школярів емоційно-естетичного відгуку на сприйнятий ними художній твір;</p> <p>- створення образів уяви, вираження почуттів, які виникли у процесі сприйняття твору літературного твору, його героїв, описаних автором явищ з метою зіставлення із колишнім життєвим досвідом учнів;</p> <p>- усвідомлення власних емоцій та переживань, пояснення причин їх виникнення.</p>		
<p><b>3. Активізація здатності учнів повноцінно сприймати художній твір на основі цілеспрямованої діяльності</b></p>		
<p>- практичне знайомство із засобами художньої виразності (епітетами, метафорами, порівняннями);</p> <p>- виховання в учнів інтересу та поваги до письменників як художників слова;</p> <p>- уміння передавати свої враження, почуття від прочитаного за допомогою</p>	<p>- розвиток у молодших школярів спостережливості, уваги до засобів художньої виразності;</p> <p>- уміння знаходити в тексті епітети, метафори, порівняння, визначати їх функції у художньому творі, зіставляти з авторським вибором засобів художньої виразності;</p> <p>- збагачувати досвід сприймання, осмислених засобів художньої виразності для вживання їх у власному мовленні</p>	

зв'язних висловлювань; - використовувати у мовленні яскраві, образні вислови, вжиті в тексті твору;	
- формування умінь використовувати відповідну оцінну лексику для характеристики персонажа (висловлювати найпростіші оцінні судження про вчинок героя, його ставлення до природи); - уміння обґрунтовувати власну позицію;	- зіставлення та усвідомлення вчинків героїв, мотивів їхньої поведінки, почуттів та думок діючих осіб; - визначення того, як емоційний стан героїв впливає на характер їхньої поведінки, вчинків; - оцінювання вчинків персонажів; - визначення авторського та формулювання власного ставлення до вчинків героїв твору; - формування умінь проникати в авторське образне бачення світу, усвідомлювати його позицію та формувати власне ставлення до сприйнятого, давати йому естетичну оцінку; - формування у молодшого школяра морально-естетичного ставлення до дійсності;
- розвиток у молодшого школяра образного бачення за допомогою творів образотворчого мистецтва та музики. Колективне, групове та індивідуальне створення уявних картин, діафільмів тощо на основі прочитаного, придумування музичного супроводу (мелодій) до художніх творів; використання ігрових прийомів;	
	- малювання портретів до героїв літературних творів, складання їх словесного опису, підбір музичних характеристик; - співставлення особливостей художніх образів, емоційно-естетична оцінка зображення героїв у різних видах мистецтва (словесному, музичному, образотворчому).

Таким чином, система роботи над текстом художнього твору, спрямована на формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору, має вирішити наступні завдання:

- розвивати в учнів здатність повноцінно сприймати художній твір, співпереживати героям, емоційно відгукуватись на прочитане;
- вчити дітей відчувати і розуміти авторське ставлення до зображуваного та усвідомлювати, за допомогою яких засобів воно виражене;
- формувати уміння відтворювати художні образи, розвивати творчу та відтворювальну уяву, асоціативне мислення;
- збагачувати чуттєвий досвід дитини, її реальні уявлення про навколишній світ, природу;
- формувати власне ставлення до художнього твору, уміння обґрунтовувати свою позицію.

### Література

1. Головка З.Л. Уроки позакласного читання. 2 (1) клас. Ч.1. Уроки розвитку зв'язного мовлення. 2 (1) кл. Ч. 2. / С.В. Безкоста, Н.В. Митохір. – Т.: Навч. книга. – Богдан, 2002. – 124с.
2. Головка З.Л. Уроки позакласного читання. 2 (1) клас. Ч.1. Уроки розвитку зв'язного мовлення. 4 (3) кл. Ч. 2. / С.В. Безкоста, Н.В. Митохір. – Т.: Навч. книга. – Богдан, 2000. – 189с.
3. Головка З.Л. Уроки позакласного читання. 2 (1) клас. Ч.1. Уроки розвитку зв'язного мовлення. 3 (2) кл. Ч. 2. / С.В. Безкоста, Н.В. Митохір. – Т.: Навч. книга. – Богдан, 2000. – 209с.
4. Джоза Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навч. – методичний посібник / Інститут змісту і методів навчання. – К., 1998. – 390 с.
5. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі // Українська мова та література. – 2002. – № 11 (267). – С. 1 – 11.
6. Пачашинська М.О. Дидактична перевірка знань з читання. 3 клас. – Т.: Підручники & посібники, 2002. – 47с.
7. Пачашинська М.О. Дидактична перевірка знань з читання. 4 клас. – Т.: Підручники & посібники, 2002. – 43с.
8. Пелешок Е.Х., Шевчук Т.О. Особливості аналізу художнього твору на уроках читання у 3 – 4 класах // Початкова школа. – 2001. – № 2. – С. 16 – 18.
9. Пелешок Е.Х., Шевчук Т.О. Робота над засобами виразності на уроках читання // Початкова школа. – 1998. – №12. – С. 12 – 14.
10. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К.: "Початкова школа". – 2003. – 296с.
11. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. К.: "Початкова школа". – 2003. – 296с.
12. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-3 кл. / Мін-во освіти України. – К.: Освіта, 1992. – 240с.
13. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-3 класи. – К.: Радянська школа, 1983. – 240с.
14. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-3 класи. – К.: Радянська школа, 1990. – 256с.
15. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4 (1-3) класів. – К.: Бліц, 1997. – 246с.
16. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4 кл. / Мін-во освіти України. Головне управління шкіль. – К.: Освіта, 1992. – 272с.
17. Савельєва К.Б. Уроки класного читання в початковій школі / Харків. пед. коледж. – Х., 1996. – 96с.
18. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Підручник для студентів пед. факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 366 с.
19. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр – S, 1997. – 254с.
20. Савченко О.Я. Умій вчитися. – К.: Майстер – 5, 1997. – 242с.

21. Савченко О.Я. Читанка: Підручник для 2 кл. – К.: Освіта, 2002 – Ч.І. – 126с.
22. Савченко О.Я. Читанка: Підручник для 2 кл. – К.: Освіта, 2002 – Ч.ІІ. – 143с.
23. Савченко О.Я. Читанка: Підручник для 3 кл. – К.: Освіта, 2004 – Ч.І. – 142с.
24. Савченко О.Я. Читанка: Підручник для 3 кл. – К.: Освіта, 2003 – Ч.ІІ. – 143с.
25. Савченко О.Я. Читанка: Підручник для 4 кл. – К.: Освіта, 2004 – Ч.І. – 159с.
26. Савченко О.Я. Читанка: Підручник для 4 кл. – К.: Освіта, 2004 – Ч.ІІ. – 175с.
27. Савченко О.Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа, 2001. – № 8. – С. 10 – 13.
28. Сапун Г.М. та ін. Уроки читання в першому класі: Посібник для вчителя / Г.М. Сапун, М.О. Пачашинська, В.А. Канчук. – Т.: Підручники & посібники, 2000. – 160с.
29. Сапун Г.М. та ін. Уроки читання 3(2) класі: Посібник для вчителя / Г.М. Сапун, М.О. Пачашинська, В.А. Канчук. – Т.: Підручники & посібники, 2000. – 192с.
30. Скрипченко Н.Ф. Першооснови літературної освіти в початковій ланці школи // Початкова школа. – 1994. – № 7. – С. 40 – 45.

### Резюме

*В статті представлено методику роботи над текстом художественного произведения, которая будет способствовать формированию у учащихся 2 – 4 классов умений эстетически оценивать художественные произведения на уроках чтения.*

*Ключевые слова: литературные понятия, методы и приемы работы с текстом, умения эстетически оценивать художественные произведения, эмоционально-оценочная деятельность младших школьников.*

### Summary

*The article deals with the methods of the work with fiction texts aiming to forming the pupils skills to evaluate aesthetically the fiction at the reading lesson in the 2 – 4 years of study.*

*Key words: literary criticism notions, methods and ways of work with the text, ability of aesthetic evaluation of fiction texts, primary school pupils emotive activity.*

УДК 371

О.І. Курок, О.М. Шовкопляс

## РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*У статті розглянуто структуру науково-дослідницької діяльності студентів у системі професійної підготовки педагога. Розкриваються особливості та напрями організації науково-дослідної діяльності студентів педагогічного університету.*

*Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, педагогічна практика.*

Підвищення ролі людського чинника у різних сферах життєдіяльності суспільства обумовлює ускладнення вимог, що висуваються до рівня професіоналізму випускників вищої школи. Сьогодні спостерігається попит на висококваліфікованих фахівців, здатних творчо вирішувати складні завдання, прогнозувати і моделювати результати власної професійної діяльності, шукати шляхи і засоби самовираження і самоствердження в умовах практичної, самостійної роботи.

Економічні та соціальні перетворення, які відбуваються останнім часом у країні, потребують добре освічених, творчих фахівців, які можуть активно впливати на рівень виробничого і суспільного розвитку держави, умови життєдіяльності її громадян.

У процесі професійної підготовки педагога особливого значення набувають дослідницькі підходи завдяки усталенню нової, компетентнісної, парадигми освіти, головним завданням якої є не тільки й не стільки засвоєння визначеного навчальною програмою обсягу знань, як опанування методів здобуття нових знань, методів застосування набутих знань для розв'язання індивідуально та соціально значущих завдань [5].

Наукові пошуки дослідників спрямовані на розв'язання питань особливостей організації та методики науково-дослідної діяльності у вищій школі та загальноосвітніх закладах нового типу, розвиток науково-дослідницької культури педагога в умовах вищої школи, вплив інтеграції навчальної і наукової діяльності викладача вищої школи на якість підготовки фахівців, аналізуються форми колективної наукової творчості (Г.Артемчук, В.Борисова, О.Глузман, О.Глущенко, Д.Зербіно, С.Кисельов, Т.Климова, Г.Кловак, Л.Куровська, В.Лазарев, Е.Лузік, О.Мороз, М.Свердан, В.Сидоренко, Н.Сердюкова, Н.Сидорчук, О.Школа, А.Філіппенко, О.Ястребов та ін.).

Метою статті є визначення особливостей організації науково-дослідної роботи студентів у педагогічному вузі.

Науково-дослідна робота майбутніх фахівців є обов'язковою, органічно невід'ємною частиною підготовки фахівців і входить до основних завдань університету, що вирішуються на базі єдності навчального та наукового процесів.

Навчальний процес у вузі є синтезом навчання, виховання, практики і науково-дослідної роботи. При цьому перетворення в системі науково-дослідницької діяльності студентів повинна базуватися на використанні багаторічного вітчизняного, а також зарубіжного досвіду інтеграції науки і освіти, навчання фахівців, що відповідають вимогам світових стандартів [3].

Основною метою організації і розвитку системи науково-дослідної роботи студентів є підвищення рівня підготовки фахівців з вищою професійною освітою і виявлення талановитої молоді для подальшого навчання і поповнення педагогічних і наукових кадрів вузів, інших установ і організацій країни на основі новітніх досягнень науково-технічного прогресу, економічної думки і культурного розвитку[4].

Основними завданнями організації і розвитку системи НДДС є:

- забезпечення інтеграції навчальних занять та науково-дослідної роботи студентів;
- здійснення органічної єдності навчання і підготовки студентів до творчої, наукової і педагогічної праці, професійної, ділової співпраці з різними структурами;
- створення умов для розкриття і реалізації особистих творчих здібностей студентської молоді;
- розширення наукової роботи та підвищення її результативності за участі студентів;
- відбір талановитої молоді, що виявила спрямованість і прагнення до наукової і педагогічної діяльності;
- формування і розвиток у студентів якостей науково-педагогічних і наукових працівників;
- формування і розвиток у майбутніх спеціалістів умінь здійснювати науково обґрунтовану професійну роботу на підприємствах та установах будь-яких організаційно-правових форм; здатності до швидкої адаптації, використання набутих знань і умінь за будь-яких умов;
- освоєння методології і практики планування, вибору оптимальних рішень;
- готовність та здатність до підвищення кваліфікації;
- розвиток наукових міжвузівських зв'язків як у межах нашої країни, так і з країнами ближнього і далекого зарубіжжя.

Основні напрями організації науково-дослідної роботи студентів ми вбачаємо у:

- підвищенні якості навчального процесу за умови спільної діяльності студентів і викладачів у виконанні різних науково-дослідних завдань (підготовка та проведення науково-практичних конференцій);
- участь студентів у проведенні прикладних, методичних, пошукових і фундаментальних наукових дослідженнях (загальноуніверситетська тема – факультетська тема - кафедральна тема);
- підтримці та розвитку наукових шкіл вузу в руслі наступності поколінь (продовження багаторічних традицій підготовки педагогічних кадрів);
- розвиток у студентів здібностей до самостійно обґрунтованих висновків (самостійний вибір тем наукового пошуку);
- надання студентам можливості у процесі навчання випробувати свої сили у різних напрямках сучасної науки (участь у наукових проблемних групах, міжкафедральних семінарах, вузівських, всеукраїнських, міжнародних конференціях, олімпіадах та інше);
- активізація участі викладацького складу і науковців вузу в організації та керівництві НДДС (матеріальне заохочення).

Для забезпечення системного рішення проблем планування, організації і стимулювання науково-дослідної діяльності студентів необхідно, перш за все, виділити її основні види. Залежно від змісту і порядку здійснення все різноманіття занять, робіт і заходів НДДС можна класифікувати на такі основні види:

#### 1. Науково-дослідна робота, впроваджена у навчальний процес.

Виконується відповідно до навчальних планів і програм, забезпечується методичною допомогою і передбачає: виконання завдань, лабораторних робіт, курсових і дипломних проектів (робіт), випускних кваліфікаційних робіт, що містять елементи наукових досліджень; виконання конкретних нетипових завдань науково-дослідного характеру в період виробничої або навчальної практики; вивчення теоретичних основ методики, організації і виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних із курсу "Основи наукових досліджень". Названа дисципліна введена в навчальні плани на другому курсі. Глибше з проведенням наукових досліджень майбутні фахівці знайомляться під час вивчення курсу "Організація і проведення наукових досліджень в педагогічній галузі", здобуваючи освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр".

#### 2. Науково-дослідна робота, що доповнює навчальний процес.

Передбачає самостійну роботу поза програмою і організовується у формі: роботи у студентських наукових гуртках, проблемних групах; участі у науково-дослідній роботі по кафедральній темі, у студентських наукових організаційно-масових і змагальних заходах різного рівня (наукових семінарах, конференціях, конкурсах робіт, олімпіадах з дисциплін); організації спеціальних курсів, програм;

проведення занять з групами студентів, що мають виражену мотивацію до наукової діяльності; підготовки публікацій за результатами проведених досліджень, засобів наочності для проведення навчального процесу.

### 3. Науково-дослідна робота, яка ведеться паралельно навчальному процесові.

Основними найбільш дієвими організаційними формами НДДС є:

- навчально-дослідницька робота відповідно до навчальних планів;
- введення елементів НДР у заняття;
- дипломні роботи з дослідницькими розділами або цілком науково-дослідного характеру;
- індивідуальні науково-дослідні роботи студентів, тобто участь студентів у розробці певної проблеми під керівництвом наукового керівника з числа професорсько-викладацького складу;
- виконання НДР на практиках;
- підготовка наукового реферату на задану тему;
- студентські наукові гуртки;
- студентське наукове суспільство;
- проведення студентами патентного пошуку;
- отримання студентами патентів і авторських свідоцтв;
- створення студентських наукових проблемних групи, інших творчих об'єднань;
- залучення студентів до виконання науково-дослідних проєктів, що фінансуються з різних джерел (держбюджет, договори, гранти і т.д.);
- участь студентів у студентських наукових організаційно-масових і змагальних заходах різного рівня (кафедральних, факультетських, регіональних, всеукраїнських, міжнародних), стимулюючи розвиток як системи НДР, так і творчість кожного студента. До них відносяться: наукові семінари, конференції, симпозиуми, огляди/конкурси наукових і науково-дослідницьких робіт студентів, олімпіади з дисциплін і спеціальностей;
- освоєння студентами різних засобів і систем науково-технічної інформації.

Комплексна система НДД повинна забезпечувати безперервну участь студентів у науковій роботі протягом всього періоду навчання. Важливим принципом комплексної системи НДДС є наступність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї навчальної дисципліни до іншої, від одних видів навчальних занять і завдань до інших. При цьому необхідно, щоб складність і обсяг знань, що набувають студенти, умінь і навичок у процесі їхньої наукової роботи зростали поступово. Наприклад, на 1-му і 2-му курсах метою і основним змістом всієї роботи повинно бути формування у студентів у процесі загальнонаукової підготовки перспективних навичок, умінь і набуття знань, необхідних для виконання наукової роботи, навчання основам самостійної роботи; розвиток нестандартного мислення (реферативна робота і наукові дослідження у межах студентських наукових гуртків). На 3-му курсі у процесі загальнопрофесійної та спеціальної підготовки, виконання самостійних досліджень і завдань творчого характеру відбувається формування спеціальних дослідницьких навичок, поглиблення знань методів, методик, технічних засобів, проведення досліджень і опрацювання результатів. На цьому етапі обов'язковими є участь у внутрішніх конференціях, конкурсах студентських наукових робіт. Ускладнюються завдання і форми науково-дослідної роботи, збільшується їх обсяг. Робота набуває все більш яскраво вираженого творчого характеру. На 4-му, 5-му курсах та у магістратурі подальше формування, закріплення і вдосконалення знань, умінь і навичок, розвиток творчого мислення і підходу до вирішення конкретних завдань, уміння самостійно приймати і реалізувати рішення, використання отриманих знань із практики повинні відбуватися головним чином у процесі самостійної науково-дослідної роботи студентів за індивідуальним завданням творчого характеру. Тому необхідно мати участь у конференціях, конкурсах всіх рівнів, проведенні наукових досліджень під керівництвом співробітників університету, у конкурсі дипломних робіт.

Студенти також можуть здійснювати науково-дослідну роботу у складі наукових гуртків, студентських наукових товариств та інших студентських об'єднань, які організуються у вузі з метою вироблення навичок колективної творчої і організаційної роботи, а також надання практичної допомоги кафедрам вузу, організаціям і установам (школам, дошкільним навчальним закладам, ліцеям, ПТНЗ та ін.) у сфері діяльності, вибраної ними спеціальності (спеціалізації). Науково-дослідна робота студентів завершується обов'язковим представленням звіту, реферату, повідомлення на засіданні гуртка, кафедри, конференції, написанням курсової, дипломної, магістерської роботи.

Студентські наукові роботи (за рекомендацією кафедр) презентуються на студентських наукових конференціях, що проводяться щорічно.

Кращі студентські наукові роботи прямують (за рекомендацією кафедри і Вченої ради) на регіональні, всеукраїнські конкурси та олімпіади.

Організація навчального процесу у ГНПУ ім. О. Довженка проходить з урахуванням сучасних досягнень науки, систематичного оновлення всіх аспектів освіти, що відбивають зміни у сфері культури, економіки, науки, техніки і технологій. Особливу увагу ми звертаємо на синтез теоретичного і практичного

навчання у цій сфері з отриманням результатів, представлених та апробованих у самостійних наукових роботах, статтях.

Велику увагу ми надаємо принципів практичної спрямованості. З метою підвищення ефективності проходження практик університет налагоджує зв'язки з базами практик: загальноосвітніми школами м. Глухова, Сумської та суміжних областей (близько 67 базових шкіл), дошкільними навчальними закладами (23 базових) та професійно-технічними закладами освіти (9 базових). На теренах регіону функціонує Північнорегіональний центр "Школа – відділ освіти - ВНЗ". Його завдання полягає в досягненні максимальної прозорості та легкості процесу співпраці цих інституцій, залученні якомога більшої кількості спеціалістів у справу підготовки компетентного фахівця педагогічної галузі.

Отже, досвід впровадження описаної системи організації науково-дослідницької діяльності студентів говорить про поліпшення ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності, сприяє глибшому розумінню важливості науки у структурі діяльності педагога.

#### Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого–педагогічного дослідження / С.Д. Максименко. – К., 1990. – 239с.
3. Навчально-дослідна робота у вищих педагогічних навчальних закладах : навчально-методичний посібник/ Укладачі: В.П. Зінченко, В.Б. Харламенко, І. М. Коренева – Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. – 78с.
4. Скалкин М.Н. Методология педагогических исследований / М.Н. Скалкин М.Н. – М., 1978.
5. Тютюнник В.И. Основы психолого–педагогического исследования творческого труда дошкольников : учебное пособие / В.И. Тютюнник – М. – 1992. – 176с.

#### Резюме

*В статтє рассмотрена структура научно-исследовательской деятельности студентов в системе профессиональной подготовки педагога. Раскрываются особенности и направления организации научно-исследовательской деятельности студентов педагогического университета.*

*Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, педагогическая практика.*

#### Summary

*Kurok A.I. The role of scientific and research student's activity in vocational training of educator. The article reveals the structure of scientific and research student's activity in vocational training of educator. The peculiarities and directions of organization of scientific and research student's activity are described in the article.*

*Key words: scientific and research activity, vocational training of students, pedagogical practice.*

УДК 371

О.М. Зайцева

### ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ФІНЛЯДІЇ

*У статті розглядаються проблеми історії і теорії розвитку професійної орієнтації у Фінляндії в інституціональному і концептуальному аспектах.*

*Ключові слова: система профорієнтації, професійний розвиток, професійна кар'єра, бюро з працевлаштування, професійна діагностика, професійний відбір, професійна консультація, професійна інформація.*

В умовах глобалізації та конкуренції у світовому економічному просторі загострюється проблема формування, відтворення та використання трудового потенціалу. Здатність кожної особи до праці значною мірою залежить від професійного вибору та успішності здобуття або зміни професії. Фактором, що сприяє професійному самовизначенню та реалізації здатності особи до праці, є дієва система професійної орієнтації населення.

На сучасному етапі система професійної орієнтації в Україні ще не в повній мірі забезпечує належну ефективність формування, відтворення та збереження трудового потенціалу через зміни стану та тенденції розвитку економіки в цілому, і ринку праці зокрема, суспільної свідомості щодо сприйняття та розв'язання проблем праці та зайнятості, переходом від подолання наслідків безробіття до його профілактики. [3]

Практичний досвід розвинутих країн світу може допомогти в розв'язанні цих проблем. У підходах до профорієнтаційної роботи і її організації в Україні і Фінляндії є спільні позиції, і досвід фінської науково-практичної профорієнтаційної школи може бути корисним для розвитку вітчизняної системи профорієнтації.

Історія і теорія розвитку професійної орієнтації Фінляндії розглядається нами в інституціональному та концептуальному аспектах.

Становлення системи професійної орієнтації у Фінляндії пов'язано з розвитком послуг із працевлаштування. Посередництво із працевлаштування знаходиться в підпорядкуванні державної влади і розпочато у Фінляндії створенням бюро з працевлаштування (нині служби зайнятості) в Хельсінкі (1903 р.) та Тампері (1904р.). Подібні установи створювались у всіх великих містах країни і наприкінці 30-х років ХХ ст. у Фінляндії функціонувало 17 бюро з працевлаштування (сьогодні їх більше 200).

Науково-методичне забезпечення фінської системи професійної орієнтації розпочалось у 1919 р. із видання Довідника працевлаштування. Його автор, головний інспектор праці, професор Ейно Куусі констатував, що влаштування молоді на роботу може суттєво вплинути на майбутнє кожної конкретної людини, тому працевлаштування молоді обов'язково має бути пов'язане із професійною орієнтацією під час вибору людиною сфери своєї діяльності.

У 1920 році видається праця "Вибір життєвої кар'єри і експериментальна професійна психологія". Її автор Аксель Розенквист вказав на необхідність здійснення профорієнтації у межах системи освіти. Він акцентував увагу на значенні вибору професії і вважав, що професійна консультація у процесі працевлаштування повністю задовольняє інтереси як роботодавців так і трудового потенціалу. У 20-ті роки були розроблені різні варіанти планів з організації професійної орієнтації.

У цей же період активізувалася діяльність в сфері психології праці. Перша університетська лабораторія почала функціонувати у 1921 році в м. Турку з ініціативи академіка Ейна Кайла, а в 1922 році була створена психологічна лабораторія Державних залізничних доріг, яка стала першим у Фінляндії підрозділом психології праці.

У 1924 році з метою професійного відбору курсантів льотної школи та інших спеціалістів почала функціонувати психофізіологічна лабораторія ВПС Фінляндії. У цих та створених пізніше установах психології праці використовувалися результати зарубіжних досліджень, які були адаптовані до вітчизняних умов, розроблялися власні методики для оцінки сумісності. Зразки таких досліджень були переважно запозичені з Німеччини, США та скандинавських країн. Лабораторії здійснювали професійний відбір осіб для різних потреб і спеціальної освіти. У деяких із них проводилися широкомасштабні дослідження проблем психології праці, що вплинуло на наукові підходи й методи роботи у сфері професійної орієнтації на початковому етапі її становлення.

Наступним суттєвим кроком у розвитку системи профорієнтації став Закон про працевлаштування (1936 р.), який дав можливість ввести у склад муніципальних бюро з працевлаштування відділи з працевлаштування і профорієнтації молоді. У межах таких молодіжних відділів розпочалася профорієнтаційна діяльність у Хельсінкі (1937 р.) і Тампері (1950р.), а до 1960 року вони функціонували вже в 13-ти містах Фінляндії. Зокрема, успішна кар'єра экс-президента Фінляндії Мауно Койвісто розпочалася саме на посаді консультанта з профорієнтації молодіжного відділу бюро з працевлаштування м. Турку в 1954-1957 р.

Упродовж 50-х років ХХ століття велися активні дискусії щодо адміністративної приналежності бюро профорієнтації: до Управління з обліку робочої сили чи Управління освіти. Питання було вирішено на користь Управління робочою силою, а у прийнятій у 1960 році Програмі профорієнтації були враховані також інтереси системи освіти: можливість впливу на профорієнтаційну діяльність і управління нею. Професійна орієнтація і працевлаштування були передані із суспільної сфери у структуру Міністерства праці. Одночасно створювалися місцеві організації: Округи профорієнтації, у підпорядкуванні яких функціонували бюро з профорієнтації та Округи з обліку робочої сили, у підпорядкуванні яких діяли бюро з працевлаштування.

Нова державна система професійної орієнтації почала поступово розширюватися і охоплювала сільські райони. За десять років свого існування, вона виросла до єдиного комплексу з 40 бюро, зі штатом 132 психологів-консультантів із профорієнтації.

Для надання можливості органам освіти впливати на процес профорієнтації була заснована Рада з профорієнтації, до складу якої увійшли органи освіти, працевлаштування, соціального захисту, а також представники від роботодавців й трудового персоналу. Головою Ради обраний Генеральний директор Управління освіти. У кожному окрузі діяли створені за подібним принципом Ради комісій, які займалися питаннями співробітництва між школою й органами профорієнтації на рівні округу.

Значні організаційні зміни в системі профорієнтації відбулися в 1973 році, коли самостійні окружні організації профорієнтації були об'єднані з окружними організаціями з обліку робочої сили. Під спільною назвою бюро з обліку робочої сили були об'єднані бюро профорієнтації і бюро з працевлаштування. Ці структурні зміни краще відображали сутність діяльності цих організацій. Поступово поряд з індивідуальним консультуванням виокремилася нова форма діяльності – професійна інформація.

У 1993 році прийнято новий державний документ щодо послуг у сфері працевлаштування – Закон про обслуговування робочої сили.



На сьогодні система профорієнтації у Фінляндії є державною і регулюються в основному діями цього закону. Він регламентує організацію і напрями вдосконалення послуг, призначених для трудового персоналу, підтримку особистості у професійному розвитку й працевлаштуванні, передбачає надання різнопланової допомоги громадянам, що звертаються в бюро з обліку робочої сили. Перелік послуг, що надає громадянам бюро з обліку робочої сили відповідно до Закону про обслуговування робочої сили передбачає: працевлаштування безробітних громадян, надання інформації про професії і можливості навчання, професійну орієнтацію, професійне навчання дорослих, професійну реабілітацію.

Всі послуги мають відповідати потребам клієнта, враховувати його вільний вибір і надаються громадянам Фінляндії безкоштовно. Закон зобов'язує роботодавців повідомляти в бюро з обліку робочої сили про наявність вакантних робочих місць. У свою чергу послуги, що надаються громадянам співробітниками бюро з обліку робочої сили повинні забезпечувати потреби роботодавців у компетентних працівниках, сприяти розвитку персоналу.

У Законі про обслуговування робочої сили (розділ II, стаття 7) окремо наголошується на завданнях професійної орієнтації населення: надання допомоги окремим особам у вирішенні ними питань, пов'язаних із вибором професії, професійним розвитком, а також з працевлаштуванням. При цьому необхідно враховувати індивідуальні здібності особистості і можливості, що надаються різними сферами діяльності і навчання. Статті 9,10 розділу II та статті 12,13,14 розділу III закону чітко обумовлюють можливості навчання, профреабілітації (у тому числі й інвалідів), пільги, що надаються безробітним громадянам, компенсації витрат громадянам, пов'язаних з професійною орієнтацією, питанням захисту інформації про робітника. [ 2 ]

Розвиток професійної орієнтації Фінляндії у концептуальному аспекті значною мірою визначався логікою світового розвитку цього процесу – від диференційовано-діагностичного підходу до гуманістичної профорієнтації, в основі якої аналіз інтересів і мотивів, розвиток "Я-концепції" особистості, самостійна побудова професійної кар'єри й уміння адаптуватись до нових соціально-економічних умов.

У теоретичних підходах фінська професійна орієнтація є багатоаспектною. Не існує єдиного загального напрямку, вчені використовують різні теорії і їх синтез. У профорієнтаційній діяльності вони посилаються як на теорію, так і на практичні знання, що накопичені в основному завдяки досить тривалому досвіду роботи.

У професійній орієнтації в Фінляндії традиційним є особистісний підхід. У роботі профконсультанта з клієнтами важливе місце займає особистісна діагностика (тести та психометричні засоби). Теоретичне підґрунтя в основному складають загальні та клінічні особистісні теорії. На фоні моделей діяльності психологів розвивалися так звані практичні теорії: мислительні моделі, що організовувалися в схеми діяльності та використовуються у роботі, синтез як теоретичних, так і практичних знань.

У першій половині XX століття теорії профорієнтації у Фінляндії, як і в усьому світі, були спрямовані на підготовку особистості до життя. Настав період, який акцентував увагу на значенні діагностики придатності клієнта до певного виду професійної діяльності. Тому в ролі профконсультантів виступали психологи і профорієнтаційна діяльність стала спиратися на психологію (що не є характерним для інших країн). Вихідні базові положення були запозичені з німецької психології праці.

У фінський професійній орієнтації практично упродовж усього періоду її існування підкреслювалося значення діагностики. Метод "підбір здібностей", запропонований американцем Франком Парсонсом, відіграв важливу роль у її становленні. Суть методу в тому, що здібності людини пристосовувались до особливостей роботи, професії. Ці ідеї домінували в практиці профорієнтації в 50-70 роки XX століття і на сьогодні є її важливою складовою. [6]

Метод "риса і фактор" був перенесений на поле діяльності профорієнтації Д. Голандом (1966) і набув особливої популярності у Фінляндії. Д. Голанд розробив так звану "ієрархію спрямованості", яка включає шість різних типів спрямованості (реалістичний, художній, соціальний та ін.). На його думку, професійна орієнтація займається пошуком такого професійного оточення, яке за своєю спрямованістю відповідало б вимогам та особливостям клієнтів. Запропоновані вченим методи визначення інтересів на сьогодні широко використовуються у Фінляндії. У ході професійного консультування визначається профіль інтересів клієнта, який потім підводиться до найбільш доцільного професійного профілю. [1]

Суттєво вплинули на комплексну та індивідуальну діагностику особистості клінічні теорії, значення яких посилювалось у 1950-1960 р.р. За своїми вихідними показниками психометрична та трудопсихологічна професійна орієнтація знаходять в них зразкові дані для отримання більш розгорнутої, повної картини якостей клієнта, що підвищує ефективність профконсультативної роботи. Зокрема, на основі психологічних теорій, поряд з факторними тестами і тестами інтересів для вимірювання здібностей, були введені в практику проєктивні особистісні тести. Завдяки ним психологи намагались отримати дані щодо підсвідомої мотивації клієнта, провідних мотивів і особистісної динаміки. У подальшому клінічні теорії почали використовувати в основному з діагностичною, і частково, з метою розвитку клієнта.

У 1960-1970 роках у центрі уваги дослідників були стан, проблеми і розвиток клієнта. Цей етап відзначався посиленням впливу на фінську профорієнтацію теорії розвитку і побудови кар'єри. У ході консультування вчені звертають увагу на процес взаємодії консультанта і клієнта. Професійна орієнтація, консультування стали сприйматись одночасно як діагностичний, так і формувальний процес.

Найбільш суттєво вплинула на розвиток даного напрямку теорія професійного розвитку Д. Сьюпера, яка розглядає можливості сприяння професійному розвитку на кожному з етапів. Алгоритмом цієї теорії є переростання мрії про професію спочатку в надію, а потім у конкретний план опанування професії, у розвитку власного "Я" через досвід праці у професійну "Я – концепцію", у вибір професії як складової розвитку особистості в цілому. Вчений розглядав професійну орієнтацію як процес створення клієнтами інтегрованого "Я" самого себе, який вони намагаються втілити упродовж свого життя. [ 7 ]

У практиці фінської профорієнтації важливе місце займає теорія терапії К. Роджерса "центрований на клієнті". Теорія визначає такі умови ефективного консультування: природність, схвалення і позитивна оцінка, емпатичне розуміння. Важливим моментом консультування є спрямування клієнта на прийняття самостійних рішень щодо різних життєвих цінностей шляхом активізації уваги на своїх почуттях і думках. Отже, клієнту допомагають думати і вирішувати самостійно. [ 5 ]

Теорія терапії К. Роджерса успішно реалізується у Фінляндії у наш час. Психологи з профорієнтації використовують й інші напрямки терапії для пошуку ефективних моделей контактів "консультант – клієнт" та в цілому для успішного професійного консультування.

На початку 80-х років у професійній орієнтації посилилась увага до особистості клієнта і його психології, що пов'язано із збільшенням числа дорослих клієнтів та клієнтів із відхиленням у здоров'ї.

Проблеми клієнтів розглядалися як проблеми мотивації, профосвіти, та соціалізації. Вони були викликані швидкими змінами у професійному житті та невпевненістю працівників у майбутньому. Вважалося, що особистість у своєму житті потребує чітко поставлених цілей, планування свого майбутнього, а також узагальнених знань для аналізу й вибору різних варіантів вирішення проблем, в умінні приймати рішення, у конструктивних способах виходу з проблемних ситуацій. Для управління власним професійним життям потрібні чіткі уявлення про себе, оточуючий світ і своє місце у ньому.

Когнітивні теорії найбільш повно відображали ці проблеми. Важливими поняттями стали: пізнання, суб'єктивність, розвиток клієнта. Відповідно вибір професії розглядається як когнітивна дія: планування, створення уявлень і прийняття рішень. Вплив західних когнітивних теорій поєднувався з впливом культурно-історичних теорій розвитку (Виготський Л. С., Леонтьєв А. Н., Ельконін Б. Д. ). [ 6 ]

Отже, професійна орієнтація у Фінляндії розвивалась під впливом науково-психологічних шкіл Німеччини, пізніше – США, Канади та радянської психологічної науки. Ці впливи були інтегровані у діяльність фінських профконсультантів. На сьогодні профорієнтаційна робота набула нового змісту відповідно до вимог контекстуальності: розгляд клієнта з урахуванням його історичних і соціально-культурних зв'язків. Аналіз історії становлення і теоретичних підходів до професійної орієнтації у Фінляндії, визначення її сучасного стану й тенденції розвитку практики консультування різних категорій незайнятого населення може бути використаний в Україні для реалізації основних положень концепції системи професійної орієнтації населення, у діяльності центрів зайнятості.

### Література

1. Довідник.- [Бортницький В., Заказнов Д., Жемера Н., Тименко М.] – К.: Українська книга, 1999. – 211 с.
2. Закон об обслуживании рабочей силы: по состоянию на 18 июня 1993г./ Официальное издание. – Хельсинки, 1993.
3. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. // Трудова підготовка в закладах освіти, 2009. - №1 -2. - С. 3-4
4. Психология личности в трудах зарубежных психологов. / [сост. и общая редакция. А.А.Реала]. – СПб.: Питер, 2000. - 320 с.
5. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Роджерс К. М. - К.: Ваклер, 1997.- С. 29-72.
6. Содержание и организация профессиональной ориентации незанятого населения (из опыта Финляндии): методическое пособие. / [Савина М.С., Слотинцева Т.В., Волошина И.А. и др.] – М.: РУУ, 1977. – 202 с.
7. Сьюпер Д. Психология интереса. /Сьюпер Д. "Французский университет". – Париж, 1964. – 508 с.

### Резюме

*В статье рассматриваются проблемы истории и теории развития профессиональной ориентации в Финляндии в институциональном и концептуальном аспектах.*

*Ключевые слова: система профориентации, профессиональное развитие, профессиональная карьера, бюро по трудоустройству, профессиональная диагностика, профессиональный отбор, профессиональная консультация, профессиональная информация.*

**Summary**

*In the article the problems of history and theory of development of professional orientation are examined in the institutional and conceptual aspects in Finland.*

*Key words: system of proforientation, professional development, professional career, employment bureau, professional diagnostics, professional selection, professional consultation, professional information.*

УДК 373.5

М.Б.Коломієць

**ПРОФОРІЕНТАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті обґрунтовується сутність поняття "профорієнтаційно-педагогічна взаємодія" між учасниками освітнього процесу та її структура.*

*Ключові слова: професійне самовизначення; професія вчителя; профорієнтаційно-педагогічна взаємодія; професійно-педагогічна орієнтація.*

Сучасна підготовка в різних ланках професійної освіти не існує ізольовано, вона передусім опирається на загальноосвітню школу, яка, власне, і має готувати молодь до професійної освіти. Загальноосвітня школа - це перша ланка в системі неперервної освіти. Саме її профорієнтаційна дієвість має бути визначальною у формуванні готовності учнів до вибору професії. Школа повинна цікавитися професійними інтересами учнів, спрямовувати їхню активність на формування готовності до майбутнього професійного навчання. Допрофесійна підготовка в загальноосвітній школі має закласти підвалини адаптації учня до діяльності відповідного типу й сприяти його майбутньому становленню як професіонала. Запровадження такої підготовки (яка вже набула певного розповсюдження) з урахуванням запитів і здібностей учнів, а також потреб суспільства й кон'юнктури ринку - відповідає як індивідуальним, так і суспільним інтересам.

Особливо це важливо для вибору педагогічної професії, адже вчитель має відповідати потенціалу й потребам держави, зокрема: особистим прикладом навіювати молоді віру у власні сили, допомагати побачити перспективу, успіх у самостійному житті. А цю місію може виконати високоморальний, високоосвічений, компетентний у багатьох сферах життєдіяльності, інтелігентний, висококультурний учитель. "Нововведення мають торкнутися організації ранньої профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл – майбутніх абітурієнтів педагогічних університетів, насамперед у контексті спрямування їхніх симпатій на вчительську професію" [2, С.7]. Зважаючи на це, актуальним є питання організації спеціальної підготовки здібної молоді до вибору педагогічної професії.

Студіювання наукових праць з проблеми взаємодії вищих навчальних закладів і школи в організації профорієнтаційної роботи М.Беха, І.Бичкової, М.Валітова, М.Гриньової, Л.Денисяко, І.Зязюна, О.Медведко, М.Тименка, С.Тезікової, В.Федяєвої та ін. свідчить, що їх зміст не містить теоретичного обґрунтування профорієнтаційно-педагогічної взаємодії соціальних інституцій. Отже, з метою аналізу процесу взаємодії вищих навчальних закладів і школи в організації профорієнтаційної роботи з'ясуємо суть самої дефініції. Як бачимо, у структурі цього поняття семантичною домінантою є лексема "взаємодія", а її предикатним детермінантом – лексеми "соціальна", "педагогічна". Отже, з'ясуємо потрактування цих понять у різних наукових джерелах та на їх підґрунті накреслимо визначення означеної вище категорії.

Великий тлумачний словник української мови визначає термін "взаємодія" як "взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь" [2, С.85]. Взаємодія (спільна діяльність) виступає як загальнонаукова категорія, що функціонує на всіх рівнях буття, а отже, лежить в основі вивчення різноманітних процесів і явищ.

У філософському енциклопедичному словнику взаємодія характеризується як філософська категорія, "що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, зміну стану, взаємний перехід..." [10, С.88]. Бачимо, що взаємодія є видом безпосередніх чи опосередкованих, внутрішніх або зовнішніх відношень, зв'язків, а це дозволяє розглядати взаємодію у глибокому зв'язку з поняттям структури. Взаємодія виступає як інтегративний фактор, з допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності. Саме взаємодія визначає відношення причини і наслідків. Кожна із сторін, що взаємодіють, виступає як причина для іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони.

Вивчаючи проблему взаємодії в контексті професійної орієнтації, як науково-практичної системи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, де особистість стає суб'єктом профорієнтаційної діяльності, ми маємо розглянути поняття "соціальна взаємодія".

Під соціальною взаємодією розуміють вид безпосередніх або опосередкованих (зовнішніх або внутрішніх) стосунків, зв'язків, що існують у суспільстві. Така взаємодія виступає як форма соціальної комунікації принаймні двох спільнот, у ході якої систематично здійснюється їх вплив одна на одну, реалізується соціальна дія кожного із партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, і певна міра солідарності чи згоди між ними [10]. На макросоціальному рівні соціальна взаємодія проявляється у формі соціальних відносин, тобто багатогранних зв'язків, що виникають між соціальними групами, а також серед них у процесі їх соціального, культурного життя і діяльності.

П.Сорокін виділяє організовані й неорганізовані взаємодії. Взаємодія є організованою, коли відношення сторін, їхні дії і функції кристалізувались у певні схеми і мають своєю основою визначену, сформовану систему цінностей. В організованій системі соціальних взаємовідносин існує чітка схема розподілу прав, обов'язків, функцій і соціальних позицій для кожного індивіда. Соціальний статус у взаємодії чітко визначений для кожного члена. Отже, така інтеракційна група має сформовану систему цінностей, розділених на 3 групи: законні, рекомендаційні і заборонні. Логічним продовженням розвитку організованої взаємодії є її подальша соціальна диференціація і стратифікація [9].

Розглядаючи взаємодію у довгостроково існуючих організованих групах, П.Сорокін описав три типи взаємодій: сімейний, примусовий та договірний. Нашу увагу привертає останній, оскільки він характеризується обмеженістю часу дії залучених до взаємодії сторін і певною результативністю. Сторони взаємодіють одна з одною тільки в межах певного сектора їхнього життєвого кола, де реалізуються солідарні стосунки, проте така солідарність егоїстична і спрямована на одержання взаємної вигоди, оскільки одна із сторін сприймається не як союзник, а як "інструмент". Ми погоджуємося з думкою П.Сорокіна, що саме договірні взаємодії складають більшу частину системи соціальних взаємодій багатьох соціальних груп, у тому числі й освітніх інститутів.

Для розуміння змістового компонента взаємодії, значущим, на нашу думку, є розгляд її як форми організації конкретної діяльності людей. Подібно то того, як в індивідуальній діяльності її мета розкривається не на рівні окремих дій, а лише на рівні діяльності як такої, в соціальній психології зміст взаємодій розкривається лише за умови залучення їх до деякої загальної діяльності, якою, в нашому випадку, є підготовка старшокласників до вибору професії вчителя.

Конкретним змістом різноманітних форм спільної діяльності є певне співвідношення внесків, що здійснюються сторонами. Серед моделей взаємодії, які існують у соціальній психології для підготовки старшокласників до вибору професії вчителя, оптимальною є така взаємодіяльність, що характеризується єдиними чітко визначеними завданнями, цілями, метою, передбачуваним результатом.

Серед проблем взаємодії одне з чільних місць посідають проблеми соціальної перцепції. Міжособистісне пізнання в системі "суб'єкт-суб'єкт", де суб'єкти – це різноманітні соціальні групи, є обов'язковим компонентом спілкування і взаємодії. Його дослідження дозволяє зрозуміти закономірності спілкування і спільної діяльності повніше і глибше.

Якщо категорія міжособистісної взаємодії більшою мірою відтворює психологічну сутність суб'єкт-суб'єктних відношень (зв'язків), то категорія соціальної взаємодії відображає їх рольові аспекти, де акценти ставляться не на міжособистісній, а на рольовій детермінації взаємодії.

Поняття соціальної взаємодії співвідноситься з поняттям "соціальна система" (соціальна спільність, яка об'єднана зв'язками та відносинами). Поняття "соціальна система" розглядається широко (група людей, економічна, правова система).

Керуючись для характеристики взаємодії принципом атрибутивності, згідно з яким взаємодія відображає ознаки тієї системи, у межах якої вона здійснюється, можна вважати, що процес професійно-педагогічної орієнтації школярів теж має ґрунтуватися на взаємодії. Оскільки професійно-педагогічна орієнтація учнів є частиною педагогічного процесу, то доцільно проаналізувати сутність поняття "педагогічна взаємодія".

У наукових працях існують досить різноманітні його тлумачення. Це і процес впливу вчителя та учнів один на одного, що передбачає їх взаємну зміну, і як взаємний вплив педагогів та дітей один на одного, в результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання та зміни, і спільна розвиваюча діяльність дітей та дорослих, скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом ходу та результатів діяльності тощо [7; 8].

За О.Киричуком, педагогічна взаємодія є сумісною роботою педагога і вихованця, яка засновується на їхньому взаєморозумінні [4, С.3]. Учений убачає в педагогічній взаємодії єдність виховання (передача цінностей як зміст педагогічної праці) і спілкування (форма організації педагогічного процесу).

Родовим у цій концепції є поняття “сумісна робота”. Отже, вихідною системою, яка визначає сутність педагогічної взаємодії, є “сумісна робота”. Видові ознаки, які, власне, і характеризують педагогічну взаємодію як специфічне явище, становлять її складові – виховання і спілкування.

За В.Ляудіс, основою взаємодії – співпраці при розв'язанні продуктивних навчально-пізнавальних задач (продуктивної навчальної взаємодії) – є міжособистісні стосунки учителя з учнями. Автор цієї концепції підкреслює, що система міжособистісних стосунків, в яку включена навчальна діяльність, впливає на об'єктивні характеристики навчання, виникнення психічних новоутворень [6, С. 46].

За Я.Коломінським, педагогічна взаємодія визначається як міжособистісна взаємодія у педагогічному процесі і характеризується передусім з позиції єдності ставлення (установки, цінності, мотиви, перцептивно-когнітивні явища) і його вираження у спілкуванні (вербальна чи невербальна поведінка у послідовності комунікативних циклів “вчинок-вплив – вчинок-відповідь”) [5, С. 37].

Розуміючи під педагогічною взаємодією систему взаємовідношень між суб'єктами освітньої діяльності, Н.Хвесеня виділяє взаємодію ділового і особистісного характеру. Ділові стосунки корелюються дотриманням процедур, правил, норм, встановлених законодавством у сфері освіти. Компонентами педагогічної взаємодії є мета, зміст, методи, правила і норми, її учасники [11].

"Як суб'єкт-суб'єкту взаємодію в складі педагогічного процесу, функціональними атрибутами якої виступають “особистість” та “діяльність” у значенні головних інструментальних функцій суб'єкта (вчителя, учня)", визначає педагогічну взаємодію Л.Велитченко [3, с.13].

Із наведених означень випливає висновок про те, що педагогічна взаємодія визначається такими системами, як: “вплив”, “спільна діяльність”, “сумісна робота”, “співпраця”, “міжособистісні стосунки”, “міжособистісна взаємодія”. На ці системи відбувається “накладання” змісту того, що, власне, і утворює зміст і сутність педагогічного процесу. Інакше кажучи, існує деяка первинна, вихідна основа та змістова надбудова цієї основи. Роль основи виконують “вплив”, “спільна діяльність”, “сумісна робота”, “міжособистісні стосунки”, “міжособистісна взаємодія”, роль надбудови – результати взаємодії.

На думку Л.Велитченка [3], основною ознакою взаємодії є предикат спільного об'єкта, завдяки якому взаємодія набуває певного функціонального (отримання спільного результату) та інтегративного значення (поєднання учасників взаємодії з метою отримання спільного результату). Принципово важливим у розглянутих підходах до розуміння поняття педагогічна взаємодія є, на нашу думку, збереження висхідної лінії в його трактуванні – як міжособистісної продуктивної взаємодії у педагогічному процесі.

Для розкриття сутності профорієнтаційно-педагогічної взаємодії проаналізуємо зміст профорієнтаційного процесу і орієнтації на педагогічну професію зокрема. У цьому випадку висновки про процес професійно-педагогічної орієнтації, про його інтерактивні стосунки та зв'язки можна перенести на поняття "профорієнтаційно-педагогічна взаємодія".

Об'єктивно профорієнтаційний процес регламентується нормативними документами: законами, концепціями, програмами, посібниками, відповідними їм психолого-педагогічними технологіями, які зазнають трансформацій у практиці загальноосвітнього закладу під впливом конкретних об'єктивних умов, досвіду вчителів тощо. Суб'єктами процесу професійно-педагогічної орієнтації є освітня система, яка складається з центральних та місцевих органів управління освітою, загальноосвітніх навчальних закладів, вищих педагогічних навчальних закладів, і керується у своїй діяльності державними документами та практично реалізується в системі організації навчання та виховання освітнього закладу.

У відповідності до принципу конгруентності, головною умовою профорієнтаційно-педагогічної взаємодії є взаємовідповідність елементів діяльності педагогічних працівників та старшокласників у регулятивному та виконавчому аспектах. Регулятивними елементами слід вважати "Я"-концепцію, мотиви вибору педагогічної професії, а виконавчими – те, що має безпосереднє відношення до завдання – мету, дії, об'єкт, результат.

Проведений аналіз дає підстави виділити спільні ознаки у трактуванні соціальної та педагогічної взаємодії, зокрема:

- існування безпосередніх і опосередкованих інтерактивних зв'язків між учасниками у процесі організованої взаємодії;
- наявність спільної мети, завдань взаємодії;
- суб'єкт – суб'єктні відносини між учасниками взаємодії;
- пошук раціональних коригувальних шляхів взаємодії;
- взаємоспрямованість на продуктивний результат;
- відтворення у процесі взаємодії сутнісних ознак тієї системи, у межах якої вона здійснюється.

Отже, ми визначаємо профорієнтаційно-педагогічну взаємодію як систему суб'єкт-суб'єктних правових інтерактивних стосунків між учасниками освітнього процесу (ВПНЗ, школа, органи управління освітою), основою яких є наскрізна мета, цілісні завдання, оптимальні способи, методи, прийоми, спрямовані на усвідомлений і цілеспрямований вибір старшокласниками педагогічної професії. Підґрунтям

профорієнтаційно-педагогічної взаємодії мають бути критерії вибору учнівською молоддю професії вчителя та рівні готовності школярів до вибору педагогічного фаху. Слід зазначити, що центральним принципом профорієнтаційно-педагогічної взаємодії є особистісно-зорієнтований.

Проаналізувавши різні підходи науковців до розуміння поняття "взаємодія", сучасні тенденції розвитку освіти, соціально-економічний і духовний стан суспільства, необхідні організаційно-педагогічні умови, нами розроблена модель спільної діяльності школи та педагогічного ВНЗ з підготовки школярів до вибору професії вчителя.

Виділено такі основні структурні компоненти взаємодії, що визначають мету, зміст, організаційні форми і методи, засоби управління і контролю за результатами: цільовий, змістовний, діяльнісний, контрольний, корекційний і результативний.

Проблема профорієнтаційно-педагогічної взаємодії школи і вищих педагогічних навчальних закладів потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного наповнення змістом з урахуванням останніх досягнень педагогічної науки та завдань, що стоять перед освітніми інституціями.

### Література

1. Андрущенко В. Модернізація освіти України в контексті Болонського процесу / Андрущенко В. // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 5–9.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Укладач і голов.ред.В.Т.Бусел]. – К.-Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
3. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Л.К.Велитченко. – К., 2006. – 41 с.
4. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: [Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін.] – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. – С. 3 – 12.
5. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л.Коломинский // Советская педагогика. – 1991. - №10. – С. 36 – 42.
6. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я.Ляудис // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов / [Сост. и вступ. очерки А.Красило и А.Новгородцевой]. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – С. 44 – 59.
7. Меньшикова Ж.А. Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Ж.А.Меньшикова. – Одеса, 1996. – 24 с.
8. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми : монография / [В.Г.Маралов и др.]; под ред. В.Г.Маралова. – М.: Акад.Проект: Парадигма, 2005.– 282 с.
9. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. / Сорокин П.А.; Общ.ред, сост. и предисл. А.Ю.Согомонов; Пер. с англ. – М.: Изд-во политической литературы, 1992. – 542 с.
10. Философский энциклопедический словарь / [редколлег. С.С.Аверинцев и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.
11. Хвесеня Н.П. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс для студентов экономических специальностей / Хвесеня Н.П., Сакович М.В. – Минск: БГУ, 2006. – 116 с.

### Резюме

*В работе обосновано сущность понятия "профорієнтаційно-педагогічне взаємодія" між учасниками освітнього процесу та його структура.*

*Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессия учителя; профорієнтаційно-педагогічне взаємодія; професійно-педагогічна орієнтація.*

### Summary

*In the article the essence of such conception as professional-pedagogical interaction between the participants of the education process and its structure are investigated.*

*Key words: professional self-determination; teacher profession; a professional-pedagogical interaction, a professional-pedagogical orientation.*

## ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкриті питання професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання, досліджені рівні профорієнтаційної підготовки за визначеними критеріями.*

*Ключові слова: критерій, компетенція, компетентність, професійна компетентність, профорієнтаційна компетентність.*

Сучасний учитель після закінчення вищого навчального закладу повинен володіти багатограним спектром складових професійної компетенції: комунікативною, психолого-педагогічною, культурологічною, інформаційною, науково-дослідною тощо.

Аналіз праць з проблеми компетентності (А.Бронська, Т.Гайворонська, І.Зязюн, М.Євтух, А.Маркова, В.Куніцина, Є.Табакова) дозволяє нам розглядати компетенцію як якість особистості, її установки, професійні, педагогічні й психологічні знання і уміння [3,4,5]. Компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи конфліктні; характеризує повноту та адекватність здійснюваних дій, які ґрунтуються на наявності великих знань та відповідного практичного досвіду. Під компетентністю на сьогодні науковцями розуміється інтегрована характеристика якостей особистості людини і рівня її підготовки до виконання діяльності у певній галузі діяльності.

Розглядаючи компетентність, важливо враховувати не тільки те, що знає людина і якими методами вона володіє, але й те, що рухає її діями, які погляди вона поділяє, як вона реагує на різні ситуації, причому все це розглядається не окремо, а в цілому. Окрім цього компетентність - це ситуативна категорія, тому що виражається в готовності до здійснення певної діяльності в конкретних життєвих ситуаціях.

Отже, під **компетентністю** (від лат. *competentis* - здібний) мається на увазі володіння компетенцією, тобто знаннями, досвідом, який дозволяє оцінювати, робити висновки, або володіння повноваженнями у вирішенні певних питань[6].

Майбутній учитель має бути компетентним у своїй професійній діяльності, а отже процес формування професійної компетентності є дуже важливим у структурі підготовки майбутнього фахівця. Процес формування професійної компетенції в умовах вищого педагогічного навчального закладу полягає в тому, що потреби майбутнього вчителя мають бути усеосяжними, теоретично значущими, професійно спрямованими. У студентів з'являється потреба в науково-дослідній і професійній діяльності. Відповідно, професійний інтерес, професійні потреби, професійні мотиви, професійні знання і уміння є системостворюючими поняттями в нашому дослідженні. Вони, природно, знаходяться в контексті інших категорій, що складають професійну компетенцію.

*Професійна компетентність* вчителя – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності [12].

Майбутній вчитель трудового навчання повинен бути готовий на основі компетентнісного підходу до здійснення одного із головних завдань, які стоять перед сучасною школою – допомоги учням у їх професійному самовизначенні. Для реалізації поставленого завдання він має бути ґрунтовно підготовленим до проведення профорієнтаційної роботи, а отже, у структурі професійної компетентності значне місце займає профорієнтаційна компетентність.

*Профорієнтаційна компетентність* характеризується як інтегративна система, яка містить здатність майбутніх учителів здійснювати професійні функції у процесі профорієнтаційної роботи, враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи обґрунтоване спрямування професійного самовизначення та створювати умови для його здійснення [9].

Зазначимо, що визначення змісту профорієнтаційної компетентності може здійснитися лише за допомогою визначення її структурних компонентів. Поділ компетентності на компоненти є необхідним, але, в свою чергу, умовним, оскільки під час професійної діяльності окремої особистості вони існують у єдності та взаємозалежності. Також зазначений поділ необхідний для визначення чітких критеріїв та показників рівня сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів трудового навчання.

Розглянемо загальні компоненти, характеристики та підходи, які використовують науковці для визначення змісту компетентностей. О. Пометун у своїх дослідженнях для повної характеристики ключових компетентностей виділяє три компоненти: ціннісний, діяльнісний (технологічний), процесуальний (особисто-творчий). Залежно від компетентності кожний компонент має своє структурне наповнення. Згідно з О. Овчарук, внутрішня структура компетентності має такий вигляд: знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація. С. Трубочова на прикладі освітньої компетенції виділяє структуру та основні інформаційні елементи необхідні для набуття певного рівня компетентності,

зокрема: соціальна і особистісна мотивація; знання, вміння, навички, способи діяльності, рефлексія ефективності отриманого результату [7]. І. Хафізулліна визначає структуру професійної компетентності майбутніх учителів, як таку, що містить змістовно-мотиваційні, когнітивні, рефлексивні та операційні компетентності, які, в свою чергу, і є її компонентами [11].

Отже, виходячи з різниці змісту діяльності та способів її здійснення, в структурі профорієнтаційної компетентності виокремлюємо ключові змістовні та ключові функціональні компетентності. Під ключовими компетентностями майбутнього вчителя ми розуміємо особистісно-усвідомлені, які впливають із суб'єктивного досвіду. Вони включають особистісний зміст системи знань, вмінь, що використовується у різних видах педагогічної діяльності для вирішення різноманітних професійних завдань, які можна трактувати як здатність ефективного виконання окремих професійних дій. Особистісні ставлення можна вважати системоутворюючим компонентом, що надає можливість інтегрувати складові компетентностей (знання, вміння, мотиви).

У структурі профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів трудового навчання ми визначаємо такі основні елементи: знання, уміння, здатність до самостійної діяльності, творчий потенціал, мотивація засвоєння знань. Для визначення сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів трудового навчання необхідно визначити критерії, рівні, показники, надати характеристику та кількісну оцінку кожному з рівнів, який буде досліджуватись. Діагностика професійної компетенції має бути обов'язковою, а змодельована система критеріїв повинна надати нам можливість для корегування результату. Як бачимо, постає проблема оцінки профорієнтаційної готовності майбутнього вчителя трудового навчання. Дану проблему можна вирішити шляхом розробки критеріїв, на основі яких можна здійснювати контроль та своєчасно вносити корективи до профорієнтаційної підготовки студентів.

Під час опрацювання теоретичних джерел встановлено, що діагностику сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів трудового навчання доцільно починати з визначення критеріїв та рівнів.

Критерій (від греч. – "засіб для судження") – ознака, за допомогою якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого, вимірник оцінки. У філософському словнику під редакцією М. Розенталя, критерій визначається як вимірник для оцінки будь-чого, засіб перевірки достовірності того чи іншого твердження, гіпотези [10].

Критерії здебільшого виражаються через показники, які спостерігаються та піддаються фіксації результатів. При визначенні критеріїв використовувалися загальновідомі ознаки або вимоги до їх обґрунтування. Отже, критерії повинні відповідати таким вимогам: критерії повинні бути об'єктивними, сприяти однозначному оцінюванню ознаки, яка досліджується незалежно від волі та свідомості суб'єкта; критерії повинні відображати динаміку якості, яка вивчається, у часі та культурно-історичному просторі; за допомогою критеріїв мають встановлюватися зв'язки між елементами існуючої системи; критерії повинні містити істотні ознаки предмета.

Для проведеного дослідження критерій має значення не тільки з боку певної міри, зразка, а також як відмінна ознака, яка характеризує предмет, об'єкт та дозволяє дати йому визначену оцінку. В такому випадку критерій виступає як прояв сутності процесу. Іншими словами, критерій – це те, що може бути зафіксовано та виміряно.

Виявлення зазначених критеріїв профорієнтаційної компетентності допомогло визначити логіку подальшої дослідницької роботи та зумовило необхідність зупинитися на рівнях її сформованості. Вживання поняття "рівень" здебільшого зустрічається в методичній та психолого-педагогічній літературі, коли визначається міра величини, розвитку та значущості чогонебудь [2].

Традиційно склалося, що найзручніше використовувати систему від трьох до шести рівнів, це зумовлено психологічними особливостями людини [8]. Нами визначено критерії профорієнтаційної підготовки, в основі яких є п'ять рівнів, які, в свою чергу, містять певні показники (рис.1).

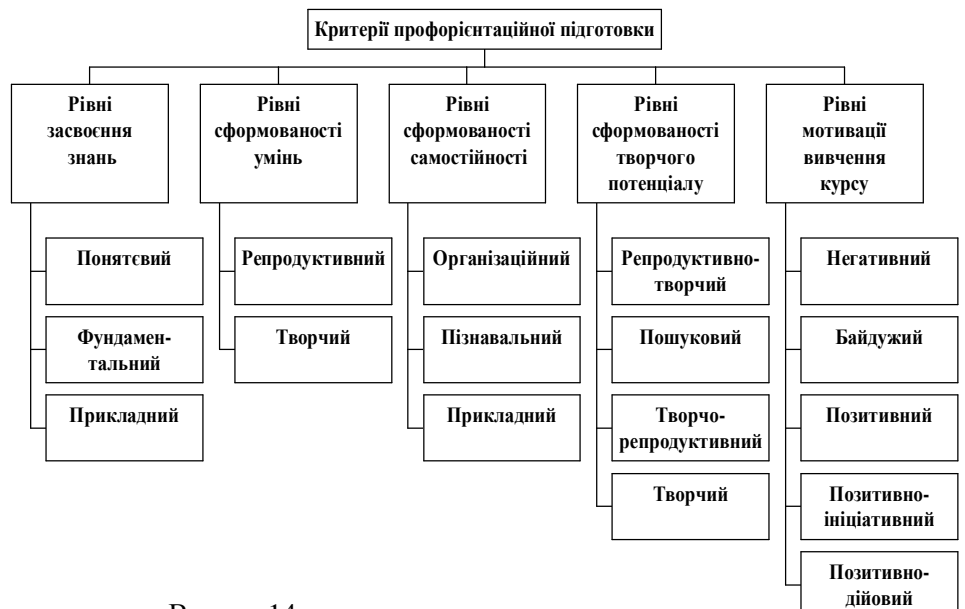


Рис.1. Критерії профорієнтаційної підготовки.



*Рівні засвоєння знань. Поняттєвий:* відтворення поняттєво-категоріальної інформації з професійної орієнтації, методи та прийоми профорієнтаційної роботи у процесі трудового навчання у школі; *фундаментальний* - знання теорії з професійної орієнтації, закономірностей, принципів методів і форм роботи, які необхідні для здійснення профорієнтаційної роботи на уроках трудового навчання; *прикладний* - знання теорії з професійної орієнтації, методів та способів діяльності для формування і впровадження власної моделі професійної діяльності.

*Рівні сформованості умінь. Репродуктивний* - уміння відтворити досвід профорієнтаційної діяльності у стандартних умовах на основі засвоєних знань; *творчий* - уміння вирішувати профорієнтаційні завдання шляхом застосування нових методів та прийомів профорієнтації у процесі трудового навчання в школі.

*Рівні сформованості самостійності. Організаційний* - уміння організувати робоче місце, діяльність, бачити суть поставленого завдання; *пізнавальний* - уміння самостійно оволодіти знаннями, виділяти основне; *прикладний* - уміння самостійно застосовувати набуті знання на практиці.

*Рівні сформованості творчого потенціалу. Репродуктивно-творчий* - усвідомлення основних профорієнтаційних понять з кожної теми, розуміння окремих профорієнтаційних фактів, виконання частково - пошукових практичних дій у типових ситуаціях; *пошуковий* - уміння вирішувати типові профорієнтаційні завдання шляхом самостійного вибору та застосування методів і прийомів профорієнтаційної роботи на уроках трудового навчання; *творчо-репродуктивний* - уміння встановлювати міждисциплінарні зв'язки, систематизувати факти, теоретично осмислювати систему профорієнтаційних методів і прийомів роботи вчителя трудового навчання, застосовувати знання при вирішенні профорієнтаційних проблем, самостійно визначати ефективні шляхи вирішення типових профорієнтаційних завдань, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; *творчий* - уміння аналізувати і проектувати способи своєї діяльності, застосовувати теоретичні знання у новій ситуації, усвідомлювати професійну значимість профорієнтаційних знань, уміння корегувати свій досвід шляхом пошуку нових творчих способів роботи, уміння вирішувати профорієнтаційні завдання шляхом застосування нових методів та прийомів професійної орієнтації.

*Рівні мотивації вивчення курсу "Профорієнтація і методика профорієнтаційної роботи".* *Негативний* - негативне ставлення, відсутність інтересу до вивчення навчального курсу; *байдужий* - відсутність самостійних цілей, нестійкі мотиви та інтереси; *позитивний* - розуміння, початкове осмислення і досягнення цілей; *позитивно-пізнавальний* - розуміння зв'язку результату зі своїми можливостями, розрізнення своїх здібностей у постановці реалістичних цілей з урахуванням своїх можливостей; *позитивно-ініціативний* - самостійне визначення мети, постановка гнучких цілей, постановка нестандартної перспективної мети; *позитивно-дійовий* - досягнення і реалізація всіх видів мети і доведення діяльності до їх завершення, прагнення до розширення кола своїх можливостей.

Для діагностики профорієнтаційної компетенції майбутнього вчителя нами був обраний фізико-технічний факультет Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Всього було опитано 78 респондентів, які вивчали курс "Профорієнтація і методика профорієнтації". Питання опитувальника були спрямовані на визначення рівня володіння профорієнтаційним матеріалом, рівнем сформованості профорієнтаційних умінь та рівнем мотивації вивчення курсу "Профорієнтація і методика профорієнтації". У результаті дослідження з'ясувалося, що 48,2% студентів володіють профорієнтаційним матеріалом на поняттєвому рівні, 26% - на фундаментальному, 25,8% - на прикладному рівні (рис.2).

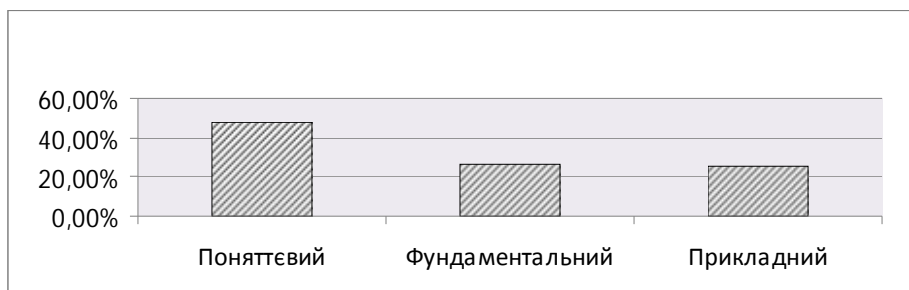


Рис.2. Рівні засвоєння профорієнтаційних знань

При дослідженні рівня сформованості умінь ми отримали такі результати: у 69,6% студентів сформованість умінь на репродуктивному рівні, у 30,4% - на творчому (див. рис.3).

Досліджуючи рівень мотивації вивчення курсу "Профорієнтація і методика профорієнтації", ми отримали такі результати: негативний рівень – 5%, байдужий – 16,4%, позитивний – 41%, позитивно-ініціативний – 26,2%, позитивно-дієвий – 12,4% (див. рис. 4).

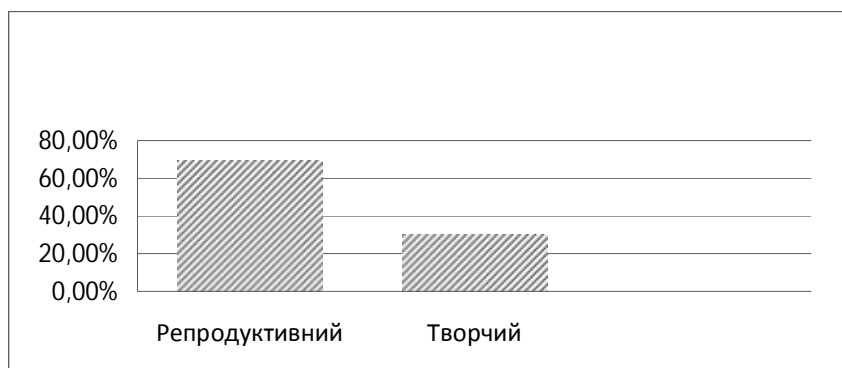


Рис. 3. Рівні сформованості профорієнтаційних умінь.

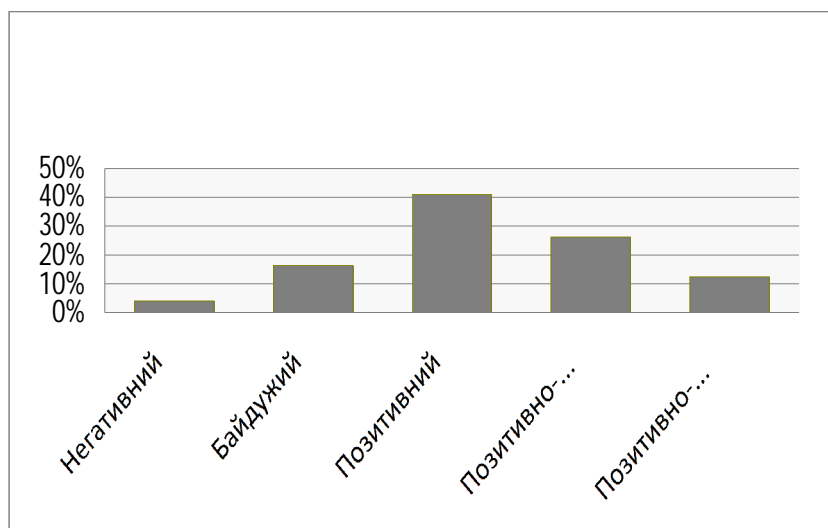


Рис. 4. Рівні мотивації вивчення курсу "Профорієнтація і методика профорієнтації".

Отже, профорієнтаційна компетентність є однією із основних складових професійної компетентності вчителя трудового навчання. Результати діагностики констатують лише рівні засвоєння знань, сформованості умінь і мотивації вивчення курсу. Дане дослідження не вичерпує повністю проблему і дає можливість з'ясування причин наявних рівнів у майбутніх учителів трудового навчання та розробки шляхів їх підвищення.

#### Література

1. Андреева Г.А. Краткий педагогический словарь / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тюлькова. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 181 с.
2. Богданов С.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя./ Богданов С.Н. -М., 1994. - 218 с.
3. Бронська А. Методична компетенція викладача як об'єкт тестування / Бронська А. //Дивослово. – 2000. -№2.- С. 21-23
4. Гайворонская Т.А. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателя иностранного языка в межкультурном пространстве <http://tspu.edu.ru/li/journal/gaivoronskaya/htm>.
5. Зязюн І.А. Культурологічна функція виховання студентів педагогічного вузу / Зязюн І.А. // Вища педагогічна освіта. - 1994. - № 7. - С. 52-58.
6. Ключевне компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В.Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002г. - Центр "Эйдос", [www/eidos.ru/news/compet/htm](http://www/eidos.ru/news/compet/htm).
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина] ; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
8. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исследований. / Михеев В. И. – М. : Высш. шк., 1987. – 200 с.
9. Процько Х. В. Характеристика критеріїв та рівнів сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів технологій / Х. В. Процько // Вісник Чернігівського державного педагогічного

університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 71. Серія : педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – № 71. – С. 121–124.

10. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С. С. Аверинцева и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

11. Харламенко В. Б. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. Б. Харламенко. – К., 2002. – 205 с.

12. Хомра О. Еволюція ринку праці: кризова динаміка / О. Хомра, А. Музиченько // Віче. – 1999. – № 8. – С. 64–77.

### Резюме

*В статье раскрыты вопросы профессиональной компетентности будущего учителя трудового обучения, исследованы уровни профориентационной подготовки.*

*Ключевые слова: критерий, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, профориентационная компетентность.*

### Summary

*In the article the exposed questions of professional competence of future labour training teacher are examined, levels of proforientational readiness are investigated.*

*Key words: criteria, competence, professional competence, proforientational competence.*

УДК 378

Н. С. Медвідь

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ДОПРОФІЛЬНОГО ТА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів-словесників до профорієнтаційної роботи в умовах допрофільного та профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.*

*Ключові слова: профорієнтаційна робота, підготовка вчителя до профорієнтаційної роботи, профорієнтаційні знання та уміння, профільне навчання.*

Підготовка студентів до профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах є одним із найскладніших завдань, яке є актуальним упродовж усього навчання у ВНЗ. Адже сучасний учитель-словесник повинен не тільки досконало володіти теорією та методикою фахових дисциплін, але й надавати учням кваліфіковану допомогу в їхньому професійному самовизначенні. Результатом невідповідності учителя до такого важливого аспекту педагогічної діяльності як формування професійного самовизначення учнів є низький рівень інформованості учнів про світ професій, самостійності в отриманні необхідної профінформації. Школярі не знають також передумов правильного вибору професії, оскільки не усвідомлюють його важливості, не можуть визначити власні домінуючі здібності та інтереси. Такий стан профорієнтаційної роботи пов'язаний з недоліками вузівської підготовки, відсутністю сучасних науково-методичних розробок профорієнтаційного спрямування [8]. Поліпшення ситуації вимагає трансформації наукових підходів до впровадження системи профорієнтаційної роботи, до формування готовності майбутнього вчителя до такої діяльності у школі.

*Мета нашого дослідження – розкрити особливості процесу підготовки майбутніх учителів-словесників до профорієнтаційної роботи в умовах допрофільного та профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.*

Під процесом підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи розуміється "система навчальної та позанавчальної діяльності викладачів, яка дозволяє розкрити соціально-економічні, психолого-педагогічні та науково-технічні аспекти професійної орієнтації учнів, навчити майбутніх вчителів ефективно проводити її в школі" [6, С. 5-6].

Основа підготовки вчителя-словесника до профорієнтаційної роботи у школі пов'язуємо з навчальним процесом у ВНЗ. Під профорієнтаційною роботою розуміємо спеціально організовану діяльність вчителя, спрямовану на психолого-педагогічну підтримку учнів у проектуванні ними варіантів продовження навчання у профільних і непрофільних класах старшої школи, в установах професійної освіти [11]. Така робота має бути обов'язково систематичною та цілісною, повинна включати у навчальну діяльність методи та прийоми, систему вправ та завдань, які забезпечують реалізацію всіх складових підсистем профорієнтаційної роботи: професійну освіту, професійну консультацію, професійний відбір, професійну адаптацію.

Для ефективного проведення профорієнтаційної діяльності вчитель повинен мати загальні

профорієнтаційні знання та уміння. Зокрема, знання соціально-економічних, психолого-педагогічних основ профорієнтації учнів, основних тенденцій розвитку економіки країни; структури, змісту, форм і методів профорієнтаційної роботи, структури особистості, ціннісних орієнтацій, їхньої ролі у професійній діяльності, вимог професії до людини та уміння користуватися інформацією про кон'юнктуру ринку праці, планувати профорієнтаційну роботу, розробляти та користуватись професіограмами, проводити профорієнтаційну роботу в навчально-виховному процесі (урок, гурток, факультатив), співвідносити індивідуальні особливості учнів з вимогами професій; розробляти, підбирати та застосовувати анкети й тести, методи профорієнтації з метою вивчення особистості школяра [6; 9].

Перераховані знання та уміння є необхідними для підготовки майбутнього **вчителя-словесника до профорієнтаційної роботи у школі, під якою розуміємо** особливий стан особистості, що інтегрує у собі психологічну налаштованість та професійну підготовленість до здійснення даного виду діяльності. Складовими психологічної готовності вчителя І.Чорна називає:

– **мотиваційний** компонент, який виявляється у стійкій позитивній мотивації, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, переконаннях, потребах, установках, активній життєвій позиції особистості майбутнього педагога, цілеспрямованості і наполегливості, готовності до професійного самовдосконалення;

– **емоційний** – у психічних станах: тривожності, комфортності, інтересі, психічній активації, напруженні, емоційному тону;

– **когнітивний** – у рівні теоретико-методологічної підготовки спеціаліста;

– **операційно-дійовий** – у рівні оволодіння технологічною культурою профорієнтаційної діяльності та вмінні застосовувати знання у практичній діяльності [10].

Психологічна готовність студентів є важливою складовою підготовки випускників до здійснення профорієнтаційної роботи у школі.

**Засобами формування спеціальних компонентів** готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи на уроках мови є фахові навчальні курси та спецкурси, зокрема "Сучасна українська літературна мова", "Шкільний курс української мови", "Основи культури і техніки мовлення", "Основи комунікативної лінгвістики" тощо.

Серед навчальних курсів, які викладаються студентам-філологам, вагоме місце належить шкільному курсу української мови. У процесі вивчення методики навчання мови здійснюється професійна підготовка сучасного вчителя-філолога до роботи у середніх освітніх закладах України [3; 4], яка, на нашу думку, має обов'язково включати знання, уміння та навички здійснення вчителем профорієнтаційної роботи на уроках мови.

Одним із першочергових завдань студентів є ознайомлення їх із чинною шкільною програмою з української мови та визначення її профорієнтаційних можливостей. Результати аналізу можна оформити у вигляді такої таблиці:

№	Назва теми	Зміст профорієнтаційного матеріалу

**Лекційні, практичні, семінарські заняття фахових курсів мають сприяти удосконаленню** професійної компетентності студентів, усвідомленню та оцінці змісту профорієнтаційної діяльності, її мети та завдань, специфіки організації.

Викладання навчальних курсів має забезпечувати зв'язок академічної підготовки студентів у ВНЗ із професійною практикою, **спрямовувати на використання** активних методів навчання (проблемний виклад матеріалу, імітаційне моделювання реальних ситуацій (ділова сюжетно-рольова гра, аналіз професійних ситуацій), самостійну роботу дослідницького характеру, **передбачати** оцінювання готовності студента до профорієнтаційної роботи на уроці мови.

Особливу увагу студентів на лекційному занятті слід звернути на профорієнтаційну роботу з учнями профільних класів, оскільки вони мають визначену спеціалізацію навчання. У них учнів готують до відповідного плану навчання у ВНЗ й професіоналізації. Хоча не завжди вибраний профіль навчання учня є усвідомленим та самостійним. Показниками неправильного професійного самовизначення під впливом зовнішніх чинників, на думку методистів, є пасивність учня, втрата мотивації навчання, зниження інтересу до власної особистості. Отже, особистісно-орієнтована профорієнтаційна робота повинна бути обов'язковою в умовах будь-якого профільного навчання, вона має стати універсальним компонентом освітнього процесу [5].

Для того, щоб вибір професії був свідомим і вільним, необхідно враховувати принаймні три фактори: інформованість (орієнтування) школярів про світ професій, знання своїх особистісних можливостей, уміння співвідносити особистісні риси з вимогами до професії або спеціальності.

Вчитель має спрямовувати профорієнтаційну роботу на розвиток особистісної активності учнів, критичної оцінки власних професійних планів на майбутнє [1]. За таких умов профорієнтаційна робота допомагає учню сформуванню чіткого життєвого плану, досягти високого рівня професіоналізму.

На етапі допрофільного навчання (8-9 кл.) учителю необхідно виявити профільні наміри учнів, зокрема мовно-літературні. Це вимагає налагодження дієвої діагностики рівня навчальних досягнень учнів

основної школи, профконсультаційної психодіагностики з метою визначення професійних інтересів і якостей школярів, своєчасної оцінки комплексу індивідуальних особливостей підлітків з погляду їхньої готовності до успішного навчання за філологічним профілем.

Важливим при цьому є усвідомлення учнем себе як суб'єкта вибору, ситуативний підхід, коли роль діагноста виконує вчитель, спираючись на суб'єктивний досвід, знання особливостей кожного учня, конкретної навчальної ситуації, яка завжди є певною мірою унікальною. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає уважність учителя до учня, яка допомагає йому розкрити пізнавальні та творчі можливості вихованців.

На етапі допрофільного навчання важливо правильно оцінити комплекс індивідуальних особливостей підлітка з позиції готовності його до успішного навчання за певним профілем, запобігти дезадаптації в умовах виникнення навчальних труднощів.

Варто наголосити викладачу на визначній ролі вчителя-словесника у підготовці школярів до освіти у старшій школі в умовах профільного навчання. Така підготовка полягає у розвитку сукупності компетентностей, серед яких вирізняється комунікативна компетентність – "готовність використовувати засоби мови й мовлення з метою одержання і передачі інформації, уміння брати участь у навчальному діалозі, будувати монологічні висловлювання різних типів, жанрів мовлення з урахуванням завдань мовлення і ситуацій спілкування (знайомих і нестандартних)" [11].

Важливим напрямом роботи є формування у підлітків інтелектуальної компетентності – "здатності учнів працювати з різноманітною інформацією, умінням застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, володінням прийомами самостійного здобуття нових знань, високим рівнем розвитку пізнавальних процесів, умінням працювати в умовах пошуку, дослідження"; креативної компетентності – "здатності до розв'язання будь-якої навчальної задачі творчо, бажання і вміння діяти не за зразком, а оригінально, передбачати новизну під час розв'язання навчальних завдань" [11].

Допрофільне навчання є видом диференційованого навчання, яке передбачає врахування нахилів, здібностей учнів і створення умов для навчання у старшій школі за обраним профілем. Здійснюється допрофільна підготовка у формі введення курсів за вибором, поглибленого вивчення окремих предметів, зокрема мови і літератури, на диференційованій основі, що дає змогу максимально врахувати індивідуальні розумові особливості учнів, виявити їхні інтереси і нахили до певних предметів з метою профорієнтації.

Поступова активізація різних видів диференційованого навчання (курси за вибором, факультативи, класи з поглибленим вивченням предметів) забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого навчання, усвідомлення учнями своїх інтересів і пізнавальних потреб, а також спробу виявити себе у різних видах діяльності.

Викладач до практичного заняття може запропонувати кожному студенту створити власну програму курсу за вибором, які б допомогли учням не тільки оволодіти технологією вибору, а й самовизначитися.

Для успішного самовизначення учнів необхідно доповнити курси за вибором системою заходів, спрямованих на самопізнання (педагогічна і психологічна діагностика), розвивати вміння висловлювати і аргументувати власні думки, твердження, приймати рішення, планувати власну діяльність (тренінги, проєктна діяльність), розвивати вміння учнів орієнтуватися у навколишній освітній і трудовій інфраструктурі.

Курси за вибором, як компонент допрофільної підготовки, повинні включати поглиблені відомості з навчальних предметів, зокрема з української мови і літератури, відомості про способи діяльності, необхідні для успішного засвоєння програми філологічного профілю.

Зміст цих курсів може створювати матеріал, який у школі не вивчається (журналістика, поезика, редагування, риторика, різного роду практикуми тощо). Із цією метою можна скористатися програмами факультативних курсів для філологічного профілю, схваленими МОН України, наприклад: "Культура мовлення і стилістика", 9 кл. (М.Пентиліук), "Лексикографія української мови", 9 кл. (М.Степанюк), "Практикум з правопису української мови", 8-9 кл. (С.Омельчук, М.Чаловська) тощо.

Технології, що використовуються в системі курсів за вибором, повинні бути орієнтовані на те, щоб учень мав таку практику, яка допоможе йому краще оволодіти загальнонавчальними вміннями і навичками, необхідними для успішного засвоєння програми з української мови старшої профільної школи.

Доцільно запропонувати студентам підготувати власні методичні рекомендації до організації профорієнтаційної роботи на уроках української мови, враховуючи загальноприйняті: під час організації курсів за вибором варто ділити класи на підгрупи, що сприятиме індивідуалізації процесу навчання; активніше застосовувати проєктні і дослідницькі форми роботи; організовувати гуртки, клуби, студії з метою професійної орієнтації школярів, з наближенням їх до можливого вибору філологічного профілю, задоволення їхніх індивідуальних освітніх інтересів; поглиблене вивчення української мови на диференційованій основі; залучати до викладання факультативних курсів допрофільної підготовки з української філології науковців, працівників середньої і вищої професійної освіти.

Першочерговими завданнями профорієнтаційної роботи вчителя-словесника у допрофільній підготовці учнів з української мови є:

- 1) розвиток пізнавального інтересу до української мови;
- 2) формування в учнів естетичного задоволення від читання художньої літератури українською мовою, від сприймання усного українського слова;
- 3) усвідомлення виняткової ролі державної мови в суспільному й особистісному розвитку кожного громадянина і необхідності належною мірою її опанування;
- 4) необхідність збереження і подальшого її розвитку як безцінного культурного надбання попередніх поколінь українського народу і відповідальності кожного громадянина України у цій справі;
- 5) формування потреби різнобічного розвитку власних здібностей і нахилів, збагачення пам'яті знаннями з різних галузей наук;
- 6) вироблення цілісного світогляду, знаходження сенсу життя як важливих умов удосконалення власної мовленнєвої здатності;
- 7) дотримання загальнолюдських моральних норм як необхідної передумови уникнення конфліктних ситуацій та оптимального розв'язання у разі їх назрівання;
- 8) розвиток уміння вести діалог, висловлювати власні думки і переконливо аргументувати їх;
- 9) прилучення учнів до загальнолюдських цінностей, яке найпродуктивніше можна реалізувати у процесі інтегративного вивчення української мови з використанням засобів музики і живопису, спираючись на історичні дані [11].

Їх слід ураховувати майбутньому учителю-словеснику під час підготовки та проведення уроків української мови. Студентам можна запропонувати розробити систему вправ профорієнтаційного спрямування до однієї з тем, що вивчається у 8-9 класах.

Профорієнтаційна робота у старшій школі є складовою профільного навчання, яка реалізується вчителем, який повинен "розробити системи вивчення української мови як одного з головних профільних предметів у філологічному напрямі та визначення ступеня її представленості як окремої навчальної дисципліни в інших профільних спеціальностях" [2, С.7].

Учитель-словесник, використовуючи різні методи та засоби, зокрема проектну діяльність, ділові ігри, семінари, круглі столи, конференції, предметні тижні, олімпіади, факультативи, конкурси стінгазет, творів, повинен свою діяльність спрямовувати на розвиток пізнавального інтересу до предмета, творчості учня, забезпечити профорієнтаційну спрямованість уроків української мови, формувати в учнів професійно важливі вміння, адекватну самооцінку, здійснювати спостереження з метою виявлення нахилів та здібностей учнів, адаптувати навчальні програми в залежності від профілю класу.

Профорієнтаційну роботу в умовах профільного навчання у старшій школі на уроках української мови вчитель має можливість здійснювати через лекції, семінари, колоквиуми, творчі роботи, постановку проблемних завдань, моделювання ситуацій. Серед інших активних методів виділяють: евристичне спостереження, порівняння, конструювання, моделювання, смислове бачення, символічне бачення, метод творчої реалізації тощо. Основною характеристикою методів навчання є націленість на розкриття особистого "Я" як учня, так і вчителя через їхню творчу взаємодію.

Особливої ваги в умовах особистісно-орієнтованого підходу набувають диспути, групова робота, рольові ігри, кероване дослідження, проекти тощо. Зазначені методи і форми навчання успішніше формують не лише спеціальні лінгвістичні вміння й навички, а й загальнонавчальні способи розумових дій - здатність побудувати модель діяльності на майбутнє, узагальнювати і конкретизувати, аналізувати і синтезувати, виділяти головне, формулювати проблеми, робити припущення, добирати докази.

Одним із можливих етапів підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи є написання курсової, бакалаврської чи дипломної робіт на теми профорієнтаційного спрямування, наприклад: "Професійна орієнтація учнів на уроках рідної мови у 9 класі".

Отже, підготовка вчителя-словесника до профорієнтаційної роботи в умовах допрофільного і профільного навчання є одним із найважливіших завдань педагогічного ВНЗ, яке передбачає ознайомлення студентів із методикою проведення такої роботи на уроках мови. Її ефективність зростає у процесі переорієнтації з пасивних форм навчання на активну творчу працю та особистісно-орієнтоване навчання. Методика профорієнтаційної роботи на уроках мови повинна забезпечувати оптимальні умови для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, ураховувати його індивідуальні особливості, пізнавальні потреби, інтереси, прагнення, заохочувати до самостійності у вивченні мови, самопізнання і саморозвитку.

#### Література

1. Волкова Є. Особистісно-орієнтована профорієнтаційна робота в школі / Є.Волкова // Директор школи. – 2003. – № 4. – С. 9–10.
2. Гнаткович Т. Профілізація вивчення української мови (На прикладі безсполучникових речень) / Т.Гнаткович // Дивослово. – 2009. – № 2. – С. 7–16.

3. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів/ [за редакцією М.І.Пентилюк] – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за редакцією М.І.Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
5. Піщалковська М. Рання професійна орієнтація учнів / М.Піщалковська // Початкова школа. – 2005. – № 15. – С.10–12.
6. Подготовка студентов пединститута к проведению профориентационной работы с учащимися (На примере специальности № 2120 "Общетеchnические дисциплины и труд"): методические рекомендации / [сост. А.Д. Сазонов, В.Д.Симоненко, Б.И. Бухалов, Г.В.Оглоблин и др.]. – М., 1986. – 31 с.
7. Профконсультаційна робота із старшокласниками в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів : методичні рекомендації / [укл. М.П.Тименко, Д.Н.Раззоков, В.В. Мачульський та ін.]. – К.: РУМК, 1993. – 60 с.
8. Пустовая Є. Профорієнтація: проблеми, досвід, перспективи /Є. Пустовая //Завуч.– 2003.– №9. – С.2–3.
9. Харламенко В.Б. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика трудового навчання" / В.Б.Харламенко – К., 2002. – 20 с.
10. Чорна І. М. Формування психологічної готовності до профорієнтаційної роботи у школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" / І.М. Чорна – К., 2003. – 20 с.
11. Профорієнтація - твій свідомий вибір [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/>. – Назва з екрану.

#### Резюме

*В статті розглядаються проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів к профориєнтаційній роботі в умовах допрофільного і профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.*

*Ключевые слова: профориєнтаційна робота, підготовка вчителя к профориєнтаційній роботі, профориєнтаційні знання і вміння, профільне навчання.*

#### Summary

*The article is devoted to the problem of future teachers-philologists training to professional orientation work in the conditions of studies of general educational establishments students.*

*Key words: professional orientation work, training teacher to professional orientation work, professional orientation knowledge and ability, studies.*

УДК 378

Б. О. Шевель

### ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

*У статті розглядаються деякі питання дослідження проблеми формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі профориєнтаційної діяльності. Визначені аспекти підготовки до даного виду діяльності. Обґрунтовано місце інформаційно-комунікаційних технологій у системі профориєнтації.*

*Ключові слова: фахові компетенції, інженер-педагог, професійна орієнтація, інформаційно-комунікаційні технології, компетенції в галузі профориєнтації.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Згідно Положенню про організацію професійної орієнтації населення (затвердженого від 31 травня 1995 року N 27/169/79 із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства праці та соціальної політики N 375/692 від 10.10.2006) у навчальних закладах освіти професійну орієнтацію молоді, яка навчається, здійснюють вчителі-предметники, класні керівники, викладачі, майстри виробничого навчання, практичні психологи, керівники гуртків, бібліотекарі, методичні працівники тощо.

Законодавча база дає можливість говорити про важливу роль педагогічних працівників, у системі профориєнтаційної роботи з молоддю, яка навчається

Це також підтверджується Положенням про професійну орієнтацію молоді, яка навчається від 2 червня 1995 р. N 159/30/1526.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.**

Загальні питання профорієнтації широко досліджувалися вітчизняними вченими (Б. Федоришин, Є. Павлютенков, Г. Шевченко, В. Симоненко, В. Іващенко, Г. Костюк тощо). Основні аспекти профорієнтації майбутніх педагогічних фахівців відображені у працях М. Янцура, В. Харламенко, В. Сидоренка, В. Зінченка, В. Синявського.

Однак недостатньо дослідженим залишається питання підготовки до профорієнтації майбутніх інженерів-педагогів. До того ж широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у життєдіяльність людини дає можливість їх використання під час навчання майбутніх інженерів-педагогів, їх підготовки до практичного прикладного застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності взагалі та під час профорієнтації зокрема [1].

Отже, **метою** статті є: визначення аспектів формування компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі профорієнтації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кінцевою метою навчання у середньотехнічному навчальному закладі наразі є не тільки професійна підготовка, а й загальний розвиток учня, розвиток його інтелекту, мислення, творчих здібностей та його професійної орієнтації. Тож у нашому дослідженні ми будемо виходити з припущення, що підготовка педагогічних кадрів (інженерів-педагогів) до професійної діяльності, повинна включати в себе компетенції в галузі профорієнтаційної допрофесійної підготовки учнів з використанням ІКТ.

Під профорієнтацією ми розуміємо комплекс психолого-педагогічних та методичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу вибору майбутньої професії відповідно до бажань, нахилів, здібностей та з урахуванням потреб суспільства [3].

У результаті аналізу наукової літератури можна відзначити, що профорієнтація як система знань до недавнього часу виходила з того, що орієнтувати на певну професію необхідно людину, яка до цього ще жодного разу не працювала за даною спеціальністю. У таких умовах велике значення мало чітке опрацювання двох сторін профорієнтації: вичерпного набору професіограм і психопрофесійного портрету кожної молодої людини. Тому процес профорієнтації зводився до двох етапів: а) складанню портрету; б) підбору під цей портрет найбільш відповідної професіограми з банку даних.

Професіограма є узагальненим описом професії (змісту і сенсу виконуваної роботи), що відображає саму суть трудового процесу, перелік професійних якостей, якими повинна володіти людина, що бажає її опанувати [3].

Оскільки серед переліку професійних якостей переважають психологічні характеристики, то профорієнтація опиняється в компетенції психологів. Відповідно до цього були розроблені збірки професіограм, методики профорієнтації, відповідні підручники тощо. Все це у даний час дещо застаріло.

Відбулося це з кількох причин. По-перше, сильно видозмінився (і продовжує змінюватись) зміст багатьох професій. По-друге, самі професії дуже швидко змінюються – якісь швидко зникають за непотрібністю, інші ж з'являються і тут же стають масовими. По-третє, різноманітність робочих місць у межах однієї професії стає такою широкою, що часто робоче місце однієї професії виявляється по своєму характеру ближче до іншої професії, ніж до свого різновиду в іншій галузі. Зрозуміло, що у таких умовах про стабільність професіограм не може бути і мови – вони застарівають швидше, ніж їх встигають написати.

Перешкодою для успішного розвитку профорієнтації також є те, що вона, здебільшого, розрахована на деякого середнього учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості школяра; профорієнтаційна робота має переважно декларативний характер, не надаючи можливості кожному спробувати себе в різних видах практичної діяльності тощо [2, С. 4].

Крім того, якщо раніше вибір професії був питанням держави, то тепер він став завданням суто приватного характеру.

У світлі таких змін особливо гостро постає питання підготовки саме педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності, адже саме на їх плечі покладена підготовка майбутніх фахівців.

З метою якісного формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі професійної орієнтації необхідно вирішити такі питання:

1. Проаналізувати соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівця;
2. Розробити законодавчу базу профорієнтаційної діяльності педагогічних фахівців даного профілю;
3. На основі аналізу технічної, психолого-педагогічної та методичної літератури визначити шляхи формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі профорієнтації;
4. Виявити методичні основи підготовки до профорієнтації;
5. Навчити майбутніх фахівців добирати пізнавальні завдання, що мають професійну спрямованість і класифікувати їх за методами вирішення;
6. Навчити розробляти методики організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвивати їх мислення, професійну орієнтацію в процесі навчання та експериментально перевіряти їх ефективність.



У межах статті докладніше зупинимося на деяких із запропонованих питань, зокрема на необхідній законодавчій базі та визначення шляхів формування компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі профорієнтації.

Такий наш вибір пояснюється необхідністю у першочерговому вирішенні саме цих питань.

Так, наразі існуюча законодавча база представлена двома основними документами: Положенням про організацію професійної орієнтації населення та Положенням про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (розроблена у 1995 році).

Очевидно, зміни, які відбулися за цей час у суспільстві не могли не вплинути на систему профорієнтації. У загальному вигляді вони враховані у змінах до Положення про організацію професійної орієнтації населення, однак жодних змін щодо профорієнтації молоді, що навчається, які б враховували зміни суспільства не було внесено.

Тож, виникає необхідність у внесенні змін до законодавчої бази, зокрема розробка нового Положення про професійну орієнтацію молоді, що навчається, в якому було б:

1. Враховано перехід школи на програму 12-ти річного навчання.
2. Визначено особливості профорієнтаційної діяльності з врахуванням Болонського процесу.
3. Обґрунтована доцільність формування фахових компетенцій педагогічних фахівців у галузі профорієнтації.

4. Враховано напрями та особливості профорієнтаційної роботи в ПТНЗ та підготовку до неї майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ.

Що ж стосується формування фахових компетенцій у галузі профорієнтації, то тут можна визначити два шляхи: реорганізація вивчення профільних предметів або впровадження інтегрованого факультативного курсу. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що на відміну від підготовки вчителя трудового навчання, де є спеціальний предмет "Теорія та методика професійного навчання", у підготовці інженерів-педагогів він відсутній.

Розглянемо кожний з них більш докладніше на прикладі факультету професійного навчання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Під час підготовки до майбутньої професійної діяльності студентами цього факультету вивчається ряд навчальних дисциплін, невід'ємною складовою частиною яких є сприяння їх професійному самовизначенню та педагогічного супроводу професійної орієнтації (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Перелік предметів з елементами підготовки до профорієнтаційної діяльності**

ОКХ	Дисципліна
Бакалавр	Професійна педагогіка, Теорія професійного навчання, Педагогічна практика, Введення до фаху, Педагогічна практика
Спеціаліст	Основи менеджменту, Методика викладання спецпредметів, Позанавчальна робота у профліцеї, Педагогічна практика,
Магістр	Менеджмент освіти, методика викладання спецдисциплін у ВНЗ, Педагогіка вищої школи, Психологія вищої школи, Педагогічна практика

Завдання визначених дисциплін полягає в ознайомленні з цілями та завданнями створення цілісної системи підтримки освітньо-професійної орієнтації; ознайомлення з нормативно-правовими засадами педагогічної підтримки профорієнтації; аналіз способів та засобів створення умов для профорієнтації; підготовка до профорієнтації учнів.

Зміст: місце та роль профорієнтації в життєдіяльності учня; професійне самовизначення та профорієнтація в забезпеченні соціальної адаптації випускників ПТНЗ та ВНЗ, завдання системи роботи профорієнтації на всіх рівнях управління освітою; теоретико-методологічні засади створення умов для професійного самовизначення учнів, освоєння актуального змісту організації діяльності установи освіти з питань профорієнтації; стимулювання особисто-професійного розвитку учнів.

Результат: усвідомлення студентами місця та ролі професійної орієнтації в забезпеченні соціальної адаптації випускників ПТНЗ та ВНЗ, актуалізація ними завдань роботи профорієнтації; засвоєння теоретико-методологічних засад та методів проектування, організації систем профорієнтації; перспективні плани самоосвіти кадрів із питань організації профорієнтації та допомоги в професійно-освітньому самовизначенні.

Однак підготовка до профорієнтаційної діяльності під час вивчення цих дисциплін не носить системний характер, а отже, формування компетенцій майбутніх інженерів-педагогів у галузі професійної орієнтації нами вбачається у розробці інтегрованого курсу за вибором.

Серед основних аспектів курсу повинні бути такі:

1. Формування у майбутніх інженерів-педагогів готовності до професійного самовизначення.
2. Розробка методики організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою їх підготовки до профорієнтації під час майбутньої професійної діяльності.

3. Визначення місця використання ІКТ у профорієнтаційній діяльності.

Задовольнити поставлені вимоги може курс, який може стати варіативно-вибірковою частиною навчального плану циклу дисциплін самостійного вибору студента. Він розрахований на вивчення протягом одного семестру на старших курсах.

Основною метою його вивчення є формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів за допомогою ІКТ, невід'ємною складовою частиною яких є компетенції в галузі профорієнтації.

Ефективність запропонованих шляхів формування фахових компетенцій у галузі профорієнтації можна перевірити під час проходження студентами педагогічних практик, використовуючи відповідні завдання, та під час їх безпосередньої професійної діяльності.

**Висновки.** Отже, процес формування фахових компетенцій інженера-педагога є багатограним. Одним з його аспектів є підготовка до профорієнтаційної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Однак на даному етапі це питання майже не знайшло відображення у науково-педагогічних дослідженнях, що свідчить про його актуальність та перспективність.

#### Література

1.Осадчий В.В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. "Теорія та методика професійної освіти" / Осадчий В.В. – Вінниця, 2005. – 21 с.

2.Професійне самовизначення старшокласників: метод. посібник / [упоряд. Л. Шелестов]. – К.: Вид. дім „Шкільний світ”; Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.

3.Психодіагностика в службі зайнятості: методичний посібник / За ред. В.В.Синявського, О.О.Ящишин. - К., 1998. - 132 с.

4.Синявский В.В. Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации учащихся профтехучилищ. - К.: Вища школа, 1985. – 87 с.

#### Резюме

*В статье рассмотрены некоторые вопросы исследования проблемы формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-педагогов в области профориентационной деятельности. Определены аспекты подготовки к данному виду деятельности. Обосновано место информационно-коммуникационных технологий в системе профориентации.*

*Ключевые слова: профессиональные компетенции, инженер-педагог, профессиональная ориентация, информационно-коммуникационные технологии, компетенции в области профориентации.*

#### Summary

*In the article some questions of research in the problem of future engineers-teachers professional jurisdictions forming are considered in area of vocational orientation activity. The aspects of training to this kind of activity are defined. The place of communicative technologies is grounded in the system of vocational orientation.*

*Key words: professional jurisdictions, engineer-teacher, professional orientation, communication technologies, jurisdictions in the area of vocational orientation*

УДК 378

А.В. Зінченко

### СТАН ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

*У статті розглядаються деякі аспекти стану готовності майбутніх працівників закладів професійно-технічної освіти до організації профорієнтаційної роботи.*

*Ключові слова: професійна підготовка, інженер-педагог, професійна орієнтація, професійне самовизначення, профорієнтаційна компетентність.*

В умовах глобалізації та посилення конкуренції у світовому економічному просторі загострюється проблема формування, відтворення та використання трудового потенціалу. Трудовий потенціал суспільства визначається характером формування та реалізації здатності до праці кожної особи і значною мірою залежить від професійного вибору та успішності здобуття або зміни професії. Фактором, що сприяє професійному самовизначенню та реалізації здатності до праці особи, є дієва система професійної орієнтації населення. На сьогодні важливим соціальним та економічним завданням є послідовний розвиток державної системи професійної орієнтації населення, що забезпечує всім громадянам рівні можливості в отриманні профорієнтаційних послуг [4].

В умовах ринкових відносин, ринку праці, своєчасний та обґрунтований вибір молоддю професії, навчального закладу набуває все зростаючого економічного і соціального значення, бо в значній мірі впливає на результати праці, положення і авторитет у суспільстві, колективі, на рівень добробуту, сприяє ефективній реалізації особистісного потенціалу, а держава отримує максимальну віддачу. Якщо вибір професії зроблено необґрунтовано, то це приносить молодій людині гіркі розчарування, психологічні, а іноді і соціальні втрати, що не дає їй можливості у повній мірі проявити свої здібності та використати свої можливості.

Сьогодні можна виділити ряд специфічних проблем у професійному самовизначенні молоді, що призводять до розгубленості не тільки багатьох випускників шкіл, їх батьків, але й педагогів. Серед них можна виділити: низька престижність робітничих професій через пропагування школою і засобами масової інформації "вищих професій"; конфлікт інтересів та спрямованості з матеріальною забезпеченістю.

В цій ситуації актуально і гостро постає проблема конкретної допомоги молоді в професійному самовизначенні. Формування готовності випускників школи до усвідомленого вибору професії, до праці є не тільки гострою необхідністю, але й багатограним і складним процесом. Його не можна здійснювати розрізнено. Вимагається систематична, послідовна і довготривала робота. Забезпечити ефективність цього процесу може тільки чітко поставлена профорієнтаційна робота, що враховує всю різноманітність впливів на вибір молоддю людиною професії.

Професійно-технічна освіта не може стояти осторонь проблем професійної орієнтації. Адже набір учнів на навчання, їх спрямування на майбутнє професійне зростання, забезпечення адаптації молодих людей до майбутньої професії відбувається в процесі навчання головним чином в школі, а потім і в обраних навчальних закладах. Традиційно склалась система професійної орієнтації, за якої більшість молоді прагне вступити до вузу й ігнорує професійні училища. Таку ситуацію можна пояснити тим, що в свідомості школярів ореолом престижу є професії, які вимагають вищої освіти, а не робітничі професії. З впровадженням незалежного оцінювання ситуація дещо змінилась. Тепер випускники школи, що набрали менше 124-х балів не можуть претендувати на вступ до вищих навчальних закладів. Вони мають вступати до професійно-технічних навчальних закладів.

Робітничі професії недооцінюються і тут потрібна кропітка профорієнтаційна робота. Педагоги, психологи мають розкривати молоді позитивні сторони робітничої праці. Слід зауважити, що в даному випадку необхідна не тільки професійна орієнтація, але й соціальна орієнтація на працю, на статус робітника. Важливо не тільки знати, але й приймати суспільне замовлення як необхідну умову своєї діяльності, як передумову власного розвитку і самовдосконалення. Саме від майбутніх інженерів-педагогів професійно-технічних училищ, майстрів виробничого навчання, викладачів ліцеїв, від яких залежить подальша зацікавленість робітничими професіями молодого покоління. Однією з важливих проблем вищих навчальних закладів сьогодення які випускають майбутніх інженерів педагогів різних напрямків постає їх підготовка до компетентної і різносторонньої профорієнтаційної роботи в подальшій педагогічній діяльності.

Сьогодення вимагає кропіткої роботи над проблемою підготовки педагогічних кадрів до роботи з молоддю по забезпеченню професійного самовизначення і становлення. В даній роботі звернемо увагу на підготовку майбутніх інженерів педагогів до профорієнтаційної роботи. Згідно з поглядами засновника наукової профорієнтації американського соціолога Френка Парсона, є три основні положення успішного вибору професії: вірна самооцінка нахилів, здібностей, інтересів, прагнень, можливостей і обмежень; знання того, що необхідно для успішної діяльності з певної професії; уміння зіставити результати самооцінки зі знаннями вимог професій [3].

Після отримання Україною незалежності і переходом її до побудови ринкової економіки виникла потреба переглянути концептуальні положення соціалістичної профорієнтації до умов сучасного суспільства. З кожного року в рік проблема поповнення новими фахівцями різних напрямків стає дуже актуальною, особливо фахівцями робітничих професій. Спільною працею В.П.Зінченка, М.С.Янцура, С.М.Павлютенкова, М.П.Тименка, було розроблено "Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається" [7].

У роботах А.І.Войтка, В.П.Зінченка, Г.І.Климова, І.О.Седляра, М.С.Янцура, В.Д.Симоненка, [5; 11; 12] досліджена система підготовки спеціалістів із професійної орієнтації (організаторів профорієнтаційної роботи, профконсультантів, психологів), системної профорієнтаційної підготовки вчителя трудового навчання. Також над проблемою профорієнтаційної роботи працював О.М.Коберник, який розкрив теоретичні та прикладні засади психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної діяльності класного керівника [3]. У статті Г.В.Ігнатенко розглянуто проблему професійної адаптації учнів професійно-технічного навчального закладу в процесі фахової підготовки [1]. Вона акцентувала увагу на доцільності структурного розгляду навчальної діяльності з урахуванням принципів, обумовлених специфікою навчального процесу у системі профтехосвіти. Значний внесок зробили дослідження Л.О.Йовайші, який розглядає профорієнтацію як спеціальну науку про принципи, методи й зміст

керівництва професійним розвитком особистості школяра та виділяє на основі цього три фази: підготовчу, спрямовуючу, закріплюючу [2]. Теорію і методику вивчення мотивації вибору професії описали у своїх працях Є.М. Павлютенков та В.В. Ярошенко [14]. Є.М. Павлютенков розглядає вікову динаміку мотивації та шляхи мотиваційної підготовки до свідомого вибору професії [6]. В роботах В.К.Сидоренка розглянуто зміст профорієнтаційної роботи в процесі трудового навчання на всіх вікових періодах навчання школяра [10]. Профорієнтаційній підготовці вчителя присвятили свої дослідження В.Б. Харламенко [13], Х.В. Процко [9] та інші. Ученими розроблені навчальні програми і навчальні посібники з різних аспектів профорієнтаційної підготовки.

Але в той же час науковці майже не звертаються до вивчення стану та обґрунтування змісту і засобів підготовки майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання до профорієнтаційної роботи і спеціальних досліджень, які б виявляли рівень сформованості у студентів профорієнтаційної компетентності.

Враховуючи викладене вище **мета статті** полягає у висвітленні наявного стану готовності майбутніх інженерів-педагогів до профорієнтаційної роботи. Мета роботи передбачає вирішення таких завдань:

- визначити основні складові професійної орієнтації, які визначають зміст профорієнтаційної компетентності інженера педагога;
- описати методику визначення рівня профорієнтаційної компетентності студентів інженерно-педагогічних факультетів;
- охарактеризувати стан готовності до профорієнтаційної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Але перш ніж перейти до вирішення поставлених завдання, необхідно коротко охарактеризувати сутність профорієнтаційної роботи.

Професійна орієнтація - це комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні.

Основою професійного самовизначення особи є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юнктуру ринку праці.

Професійна орієнтація включає такі елементи: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація.

Професійна орієнтація здійснюється всіма закладами освіти на всіх ступенях навчання. Профорієнтаційна робота умовно поділяється на два періоди: допрофесійний і професійний.

Етап професійного навчання передбачає:

- оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками;
- адаптацію до професійного навчально-виховного закладу і нового соціального статусу;
- формування професійної мобільності, готовності до продовження професійної освіти і самовдосконалення, розвиток професійних інтересів і професійно важливих якостей;
- уточнення подальшої професійної перспективи [4].

Результатом компетентного проведення профорієнтаційної роботи у ПТНЗ є конкурентоспроможний на ринку праці кваліфікований робітник, спеціаліст, готовий до активної професійної діяльності і подальшого професійного становлення.

Для забезпечення успішної профорієнтаційної роботи в ПТНЗ майстри виробничого навчання і викладачі мають володіти профорієнтаційною компетентністю.

Поняття "компетентність" означає узагальнену здатність особистості до певної діяльності, тоді як "компетенція" тлумачиться як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності [8].

Під профорієнтаційною компетентністю ми розуміємо комплекс особистісних можливостей педагога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання профорієнтаційної роботи.

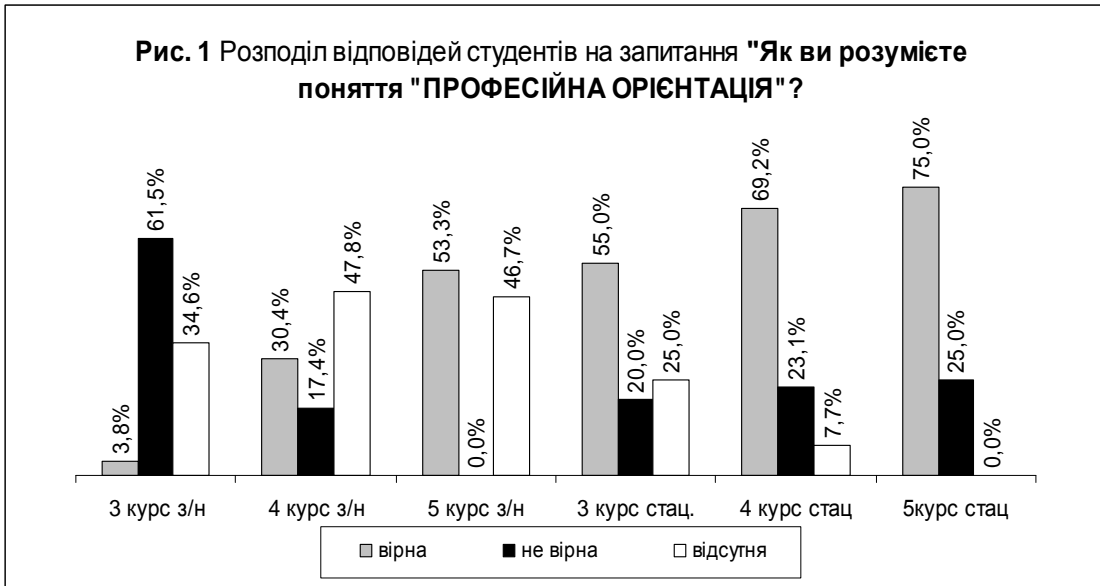
В структурі профорієнтаційної компетентності можна виділити такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний [9; 13].

З метою виявлення стану профорієнтаційної компетентності майбутніх інженерів-педагогів було проведене опитування 319 студентів 3-5-го курсів, денної і заочної форм навчання спеціальності "Професійне навчання".

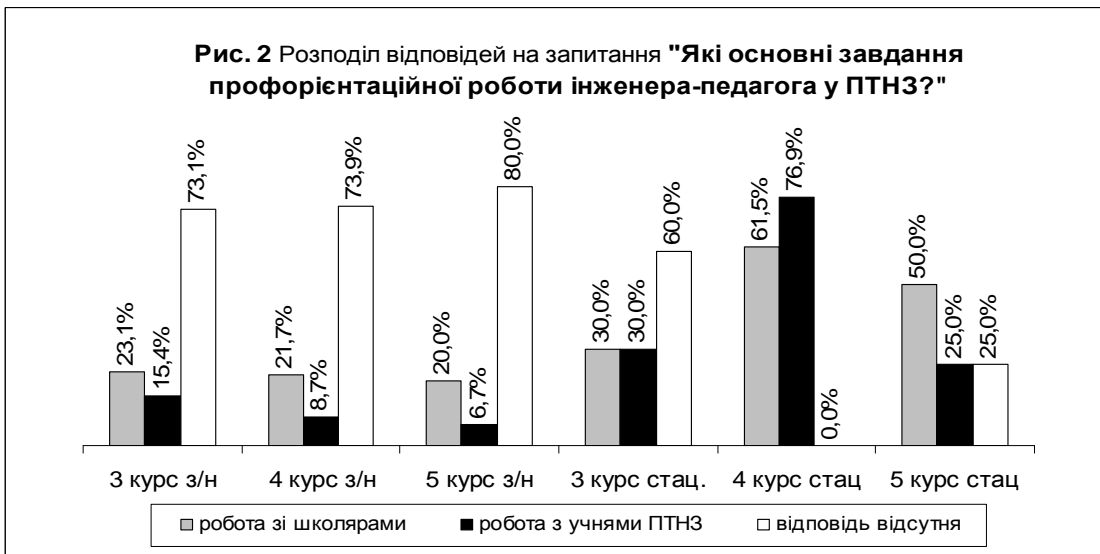
Питання опитування стосувались: виявлення елементарних знань основних положень профорієнтації; оцінки ступеня важливості профорієнтації у ПТНЗ; досвіду профорієнтаційної роботи.

Результати опитування наведені нижче. Запитання, що стосувались рівня знань основних положень професійної орієнтації студенти відповіли таким чином. На питання "Як ви розумієте поняття "професійна орієнтація", вірну відповідь дали 4% студентів 3-го курсу заочної форми навчання, 30% 4-го курсу і 53% 5-го курсу. Причому, слід відзначити, що правильні відповіді в більшості випадків давали особи, що

працюють педагогами. Опитування студентів денної форми навчання дало дещо вищі результати: 3 - й курс – 55 %; 4-й курс – 69 %; 5-й курс – 75 %.



На запитання "Які основні завдання профорієнтаційної роботи інженера-педагога у ПТНЗ" студенти вказали, що вони стосуються: профорієнтаційної роботи з учнями шкіл по вибору робітничих професій; виховної, інформаційної та адаптаційної роботи з учнями ПТНЗ (результати подані у дужках). Заочна форма навчання: 3-й курс – 23% (15%); 4-й курс 22% (9%); 5-й курс – 20% (7%); денна форма навчання: 3-й курс – 30% (30%); 4-й курс – 62% (77%); 5-й курс – 50% (25%). Посилена увага до профорієнтаційної роботи з учнями шкіл пояснюється особливою важливістю такої роботи для майстрів та викладачів ПТНЗ (від цього залежить набір, а, отже, і наявність роботи у інженерів педагогів).



Відповіді на питання стосовно знань основних компонентів профорієнтаційної роботи оцінювались за ступенем повноти (вірна повна, неповна, невірна, відсутня). Вірних повних відповідей стосовно не дав жоден з опитуваних. Неповні відповіді дали студенти заочної форми навчання: 3-й курс – 42%; 4-й курс 17%; 5-й курс – 0%; денна форма навчання: 3-й курс – 0%; 4-й курс – 8%; 5-й курс – 87%.

Результати опитування свідчать, що майбутні інженери-педагоги недостатньо володіють знаннями з професійної орієнтації, причому студенти заочної форми навчання мають більші прогалини у знаннях. Але спостерігається позитивна тенденція оволодіння знаннями з профорієнтаційної роботи від початкових до випускного курсу.

Слід також зазначити, що у важливості для майбутнього інженера-педагога профорієнтаційної компетентності не сумніваються 92% опитаних, причому не існує значимих розходжень між відповідями студентів різних форм та курсів навчання, з великим впливом на вибір подальшої професії згодні – 63,8%, чи забезпечує зміст навчальних предметів із спеціальності, реалізацію завдань профорієнтаційної роботи у ПТНЗ відповідь "так" дали – 39,0%, на питання щодо виявлення суб'єктивної оцінки свого рівня готовності до проведення профорієнтаційної роботи позитивну відповідь дали лише – 13,3% опитаних. З аналізу

результатів опитування випливає, що частина студентів навіть випускного курсу до кінця не зрозуміла сутності профорієнтаційної роботи, її складових та її значення в діяльності інженера-педагога.



Результати опитування свідчать про те, що в процесі професійної підготовки майбутнього інженера-педагога недостатньо уваги приділяється формуванню їх профорієнтаційної компетентності. Дана стаття торкається лиш одного з аспектів готовності майбутніх майстрів виробничого навчання і викладачів ПТНЗ до профорієнтаційної роботи. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків у контексті порушеної проблематики вважаємо дослідження засобів, умов та процесу формування профорієнтаційної компетентності майбутнього інженера-педагога.

#### Література

1. Ігнатенко Г.В. Професійна адаптація учнів професійно-технічного навчального закладу/ Г.В.Ігнатенко //Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск № 9.- Глухів: ГДПУ, 2007. - с. 162 – 165
2. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников/ Л.А.Йовайша. - М.: Педагогика, 1983. – 129 с.
3. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної діяльності класного керівника/ О.М. Коберник //Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск № 9.- Глухів: ГДПУ, 2007 - с. 124 – 130
4. Концепція державної системи професійної орієнтації населення Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2008 р. N 842. -
5. Климов Г.И. Подготовка студентов общетехнических факультетов педвузов к комплексной профориентации школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /Г.И. Климов – К., 1992. – 17 с.
6. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе/ Е.М. Павлютенков. - Владивосток : Изд. ДВТУ, 1990.
7. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається //Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К., 1995. – № 15. – С. 2-7.
8. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Основна школа. – 2005. – № 3/4. – С. 51–52
9. Процько Х.В. Характеристика критеріїв та рівнів сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів технологій / Х.В. Процько// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.- Випуск 71. Серія: педагогічні науки.- Чернігів: ЧДПУ, 2009.- С. 121-124.
10. Сидоренко В.К. Наукові основи професійного самовизначення школярів/ В.К. Сидоренко //Трудова підготовка в закладах освіти. –2000. - №2.
11. Симоненко В.Д. Организационно-педагогические условия подготовки студентов пединститутів к проведению профориентационной работы с учащимися/ В.Д. Симоненко // Подготовка студентов педвузов к проведению трудового воспитания и профориентации в школе. - Челябинск, 1986. – С. 57 – 65.
12. Симоненко В.Д. Основи теорії професійної орієнтації: Збірник програм з професійної орієнтації / Симоненко В.Д., Зінченко В.П., Янцур М.С. – К., 1993. – 49 с.
13. Харламенко В.Б. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання:: автореф. дис... канд. пед. наук: : 13.00.02 / В.Б. Харламенко. - К., 2002. – 19 с.

14. Ярошенко В.В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся/ В.В. Ярошенко. - К.: Рад. Шк., 1983. - 111 с.

#### Резюме

*В статье рассматриваются некоторые аспекты состояния готовности будущих работников заведений профессионально-технического образования к организации профориентационной работы.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, инженер-педагог, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационная компетентность.*

#### Summary

*Some aspects of the state of vocational education establishments intending employees readiness to the organization of career-oriented work are studied in the article.*

*Key words: training, engineer-educator, professional orientation, professional self-determination, career-oriented competence.*

УДК 378

Т. А. Хоруженко

### КАФЕДРАЛЬНИЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглядаються питання організації кафедрального моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Подаються хід та результати педагогічного експерименту.*

*Ключові слова: моніторинг, якість фахової підготовки, учитель трудового навчання.*

Сучасний етап модернізації освіти України, основні напрямки якого закріплені на законодавчому рівні у нормативних документах, передбачає насамперед забезпечення належної якості освіти. Ідея якості актуальна для всіх без виключення компонентів і рівнів освітньої системи, зокрема вона стосується й процесу підготовки фахівців, адже вони є основним потенціалом суспільства, що визначають його політичну, соціально-економічну, культурну та наукову життєдіяльність. Тому відстеження і оцінювання якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання не є самоціллю, а містить об'єктивну необхідність у здійсненні неупередженого аналізу, педагогічного прогнозування і ухвалення адекватних управлінських рішень, спрямованих на удосконалення ходу навчального процесу з метою забезпечення його належного результату.

На основі аналізу системи управління якістю освіти в Україні з'ясовано, що на державному рівні її механізми ґрунтовно розроблені і функціонують у формах ліцензування, атестації та акредитації. Щодо інституційного рівня, то проведена теоретична розвідка не дозволила виявити тут цілісної системи управління якістю підготовки майбутніх учителів трудового навчання, у тому числі й на рівні кафедри. Даний факт визначив актуальність розробки методичних засад моніторингу, що забезпечують ефективну реалізацію функцій управління якістю підготовки фахівців (аналізу, планування, організації та контролю). Робочим формулюванням моніторингу було таке: це система постійного і систематичного збору та аналізу інформації про навчально-виховний процес з метою визначення та реалізації оптимальних шляхів забезпечення належної якості підготовки майбутніх фахівців. Під методичними засадами моніторингу ми розуміємо складові елементи його методичної системи, що є сукупністю таких взаємозв'язаних компонентів, як мета (цілі), зміст, форми, методи і засоби моніторингу.

З метою перевірки результативності методичних засад моніторингу якості фахової підготовки студентів спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання" був проведений педагогічний експеримент. Він передбачав впровадження кафедрального моніторингу у відповідності до визначених нами методичних засад та з дотриманням його етапів. Аналіз наукової літератури дозволив виділити декілька підходів дослідників до визначення етапів моніторингу (табл. 1).

Незважаючи на різноманітність поглядів науковців щодо формулювання назв етапів моніторингу, визначення їхньої сутності та кількості, зазначені підходи об'єднують те, що всі вони забезпечують реалізацію виділених нами функцій управління якістю освіти. Погоджуючись із думкою О. Касьянової, щодо моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання на кафедрі ми вважали за доцільне виділити три етапи його проведення [1, с. 19]: підготовчий, який реалізовує функцію планування, практичний, який сприяє здійсненню організаційної та контрольної функцій управління якістю освіти, та аналітичний, що виконує функцію аналізу.

## Підходи науковців до визначення етапів моніторингу

ППП дослідника	Назви етапів
В. Горб	1) дослідно-пошуковий;
	2) конструктивно-організаційний.
О. Касьянова	1) підготовчий;
	2) практичний;
	3) аналітичний.
Г. Єльнікова	1) вироблення інформації про стан керованого об'єкта на "вході";
	2) поточна діагностика та спрямування процесу на заданий результат;
	3) вироблення інформації про стан керованого об'єкта на "виході".
С. Бабінець, Л. Ващенко, Л. Клименко	1) постановка мети;
	2) підготовка показників та критеріїв якості освіти;
	3) збір, обробка, аналіз інформації;
	4) прийняття управлінського рішення.
О. Ляшенко	1) ініціювання моніторингу;
	2) підготовка до проведення моніторингу;
	3) збір та аналіз даних;
	4) узагальнення й оприлюднення результатів моніторингу;
	5) складання звіту та вироблення рекомендацій.
Т. Лукіна	1) цілепокладання та планування;
	2) розробка інструментарію;
	3) проведення дослідження;
	4) збір та обробка результатів;
	5) аналіз та інтерпретація результатів дослідження.
С. Силіна	1) результативно-діагностичний;
	2) адаптаційний;
	3) стабілізуючий;
	4) перспективно-розвиваючий;
	5) експертний.

Так, підготовчий етап проведення моніторингу якості підготовки фахівців передбачав:

1. Постановку мети та завдань моніторингу. Метою моніторингу було забезпечення належної якості фахової підготовки студентів спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання", що виявлялася у рівні сформованості фахових компетенцій майбутніх учителів. Досягнення визначеної нами мети передбачало виконання наступних завдань:

- 1) з'ясування наявного рівня сформованості фахових компетенцій студентів;
- 2) проведення аналізу отриманої інформації та виявлення причин незадовільної якості підготовки фахівців;
- 3) розробку плану корекційних заходів, спрямованих на досягнення бажаної якості освіти майбутніх учителів трудового навчання.

2. З'ясування об'єктів та суб'єктів моніторингу. Об'єктом моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання був визначений навчальний процес, а його суб'єктами – студенти спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання" та весь кадровий склад кафедри – викладачі, майстри виробничого навчання, лаборанти тощо. Названі суб'єкти, як носії моніторингових функцій, відносилися як до групи тих, хто надавав інформацію, так і до групи тих, хто її збирав і обробляв.

3. Визначення відповідальних осіб та термінів проведення моніторингу. Так, нами було встановлено, що:

- відвідування відкритих занять здійснюють усі викладачі кафедри за розробленими графіками не рідше 2 разів на семестр;
- контрольні відвідування занять проводяться адміністрацією вищого навчального закладу, завідувачем кафедри або найбільш досвідченими викладачами за необхідністю, але не рідше 1 разу на семестр у кожного викладача;
- анкетування викладачів щодо визначення труднощів у навчальному процесі відбувається за необхідністю, але не рідше 1 разу на семестр;
- попередній контроль навчальних досягнень студентів має місце на початку нового навчального року і проводиться усіма викладачами з дисциплін, які вони викладають;
- модульний контроль навчальних досягнень студентів здійснюється усім педагогічним колективом кафедри відповідно до робочих навчальних програм кожної дисципліни;



- підсумковий контроль відбувається наприкінці навчального року відповідно до графіків проведення заліків та екзаменів;

- анкетування студентів щодо задоволеності навчальним процесом співпадає з проведенням попереднього, модульного та підсумкового контролю навчальних досягнень.

4. Вибір інструментарію. Проведення моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання потребувало розробки і використання такого інструментарію: моніторингової карти якості викладання, моніторингової карти якості учіння, моніторингової карти якості навчального процесу, бланків анкет для опитування студентів "Оцінка якості лекції", "Оцінка якості практичного (лабораторного) заняття", "Мої очікування від дисципліни", "Оцінка якості вивченого модуля", "Оцінка якості вивченої дисципліни", "Викладач очима студентів", бланків анкет для опитування викладачів "Самооцінка якості лекції", "Самооцінка якості практичного (лабораторного) заняття", "Визначення труднощів у навчальному процесі". Також використовувалися контрольні та тестові завдання для з'ясування рівня навчальних досягнень студентів, технічні засоби для удосконалення обробки зібраних даних, у тому числі комп'ютерна техніка.

Другий етап здійснення моніторингу – практичний. Його мета – збір та аналіз інформації про навчальний процес. Він відбувався згідно з визначеними нами формами, термінами проведення моніторингу, за участю відповідальних осіб та передбачав використання відповідного інструментарію. Зупинимось на основних формах проведення моніторингу якості навчального процесу на рівні кафедри. Оскільки навчальний процес має двохсторонній характер, виступаючи, з одного боку, як системна цілеспрямована діяльність педагогів, а з іншого – як навчальна діяльність студентів, то форми моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання були поділені нами на форми моніторингу якості викладання і учіння.

Основною формою моніторингу якості викладання було визначено взаємовідвідування навчальних занять, яке залежно від мети набувало виду відкритих занять або контрольного відвідування. Так, відкриті заняття були спрямовані на ознайомлення колег із методами та прийомами організації навчального процесу у відповідності до нових технологій навчання, з методикою застосування новітніх засобів навчання, з особливостями проведення занять відповідно до певної студентської аудиторії тощо. Тому вони проводилися завідувачем кафедри або іншими найбільш досвідченими викладачами і вимагали присутності усього педагогічного колективу кафедри. Акцентуємо увагу на основних завданнях відкритих занять:

- проведення взаємонавчання, у процесі якого молодий викладач, що тільки починає працювати, відвідує заняття провідних викладачів кафедри з метою обміну педагогічним досвідом, виявлення нових прийомів і методів організації навчального процесу тощо;

- здійснення взаємоаналізу, коли досвідчені викладачі, спираючись на кваліфіковану думку своїх колег, присутніх на занятті, можуть оцінити ефективність застосованих нових методичних прийомів, технічних засобів навчання тощо.

Контрольні відвідування занять здійснювалися представниками ректорату та директорату (деканату), завідувачем кафедри з метою встановлення якості проведення навчальних занять, що набувало особливої актуальності перед представленням до вченого звання (професора, доцента), при виникненні конфліктних ситуацій, пов'язаних із роботою викладача тощо.

Інформаційною основою моніторингу якості викладання слугували дані, отримані шляхом спостереження та аналізу перевіряючим визначених етапів навчального заняття, а також результати опитування студентів і викладача. Питання анкет були поділені нами на блоки, які давали уявлення щодо якості проведення цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінно-результативного етапів заняття. Таке анкетування надавало різнобічну інформацію щодо проведеної лекції, лабораторного або практичного заняття і дозволяло перевіряючому об'єктивно оцінити якість педагогічної діяльності викладача.

Зібрана інформація щодо якості навчального заняття фіксувалася у розробленому нами бланку – моніторинговій карті, яка містила вступну, основну та заключну частини. У вступній частині карти відображалися дані стосовно дисципліни, яка відвідувалася, теми заняття, групи студентів, дати проведення моніторингу та його форми. Основна частина передбачала збір відомостей щодо готовності викладача і студентів до проведення заняття, якості його етапів та педагогічної техніки викладача. Заключна частина бланку мала за мету фіксацію перевіряючим результатів аналізу усієї отриманої інформації і на основі цього визначення загальної якості заняття, його позитивних і негативних сторін, формулювання висновків та пропозицій викладачу щодо внесення коректив у навчальний процес з метою удосконалення якості викладання.

Формою соціологічного моніторингу якості викладання було визначено анкетування викладачів, спрямоване на з'ясування труднощів, які виникають у навчальному процесі. Таке анкетування надавало інформацію, яка дозволяла не тільки виявити хиби у процесі викладання, але й розробити план їхнього усунення шляхом передбачення відповідних корекційних заходів, спрямованих на ефективне використання

форм, методів та засобів подання навчального матеріалу.

У ході проведення експериментального дослідження було помічено, що моніторинг якості викладання, проведений за встановленими нами формами, сприяє вдосконаленню педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу викладачів кафедри лише за умови відсутності формального відношення до відвідування занять. Адже недостатньо принципове оцінювання якості навчального процесу не забезпечує виявлення і розповсюдження передового досвіду викладання, створює помилкове уявлення викладачів про дійсний рівень теоретичної і практичної підготовки, не стимулює їх до постійного самовдосконалення, звужує можливості зворотного зв'язку тощо.

Формами моніторингу якості учіння були визначені контрольні заходи, спрямовані на з'ясування наявного рівня навчальних досягнень студентів з оволодіння ними змістом дисциплін фахової підготовки та подальшого коригування навчального процесу з метою усунення виявлених недоліків. Відповідно до вимог кредитно-модульної організації навчального процесу у вищому навчальному закладі ми вважали за доцільне виокремити такі форми моніторингу якості учіння майбутніх учителів трудового навчання: попередній, модульний та підсумковий контроль.

Попередній контроль навчальних досягнень студентів, як одна із форм моніторингу якості учіння, передбачав визначення рівня засвоєння майбутніми фахівцями основних фундаментальних понять, отриманих у ВНЗ або у процесі загальноосвітньої підготовки, давав можливість з'ясувати ступінь готовності студентів до сприйняття змісту нових навчальних дисциплін або окремих розділів (змістових модулів), дозволяв виявити глибину та міцність сформованих компетенцій, як показника якості їхньої підготовки, та встановити об'єктивність оцінювання викладачами рівня засвоєння знань, сформованості вмінь та навичок студентів (після здачі заліку чи екзамену) тощо.

Модульний контроль навчальних досягнень майбутніх фахівців здійснювався за результатами проведення лекційних, практичних, лабораторних занять, самостійної та індивідуальної роботи студентів, що входили до складу змістового модуля ("системи навчальних елементів навчальної дисципліни, що засвоюються за допомогою відповідних методів навчання" [2]). Відповідно до нашої точки зору, дана форма моніторингу дозволяє не тільки виявити якість учіння майбутніх фахівців, але й дає можливість систематизувати та узагальнити навчальний матеріал змістового модуля, зосередити увагу студентів на ключових моментах вивченого, поглибити і закріпити отримані знання та вміння, що забезпечує ефективне формування фахових компетенцій особистості.

Підсумковий контроль як форма моніторингу якості учіння мала місце на заліках та екзаменах, які є важливою складовою навчального процесу, оскільки дають можливість перевірити рівень узагальнення та систематизації вивченого навчального матеріалу у рамках певного курсу. Тому, за нашим глибоким переконанням, екзаменаційну оцінку не можна підміняти оцінкою поточної успішності, адже "оцінювати напівфабрикат так само, як і готову продукцію, неправомірно: важко достатньо точно визначити, що вийде у результаті" [3, с. 73–74]. Крім того, заліки та екзамени реалізують зворотний зв'язок студентів до викладачів - як у масштабах окремої групи, так і курсу, інституту (факультету), навчального закладу в цілому. Отже, підсумковий контроль сприяє:

- 1) визначенню ступеня досягнення поставленої мети навчання;
- 2) виявленню відношення студентів до навчальної діяльності;
- 3) стимулюванню самостійної роботи студентів;
- 4) отриманню інформації, необхідної для управління процесом навчання, вдосконалення методики викладання і організаційних форм роботи студентів на заняттях.

На нашу думку, прийняття виважених управлінських рішень вимагає також постійного відслідковування рівня задоволеності студентів якістю навчального процесу, для чого застосовується така форма соціологічного моніторингу якості учіння, як анкетування. Воно проводиться на початку, протягом та у кінці вивчення певної дисципліни з метою встановлення очікувань студентів від нового навчального курсу, з'ясування рівня проведених лекційних та практичних занять, загального рівня викладання навчальної дисципліни, виявлення хиб та недоліків у діяльності викладача та визначення побажань майбутніх фахівців щодо внесення змін до процесу викладання тощо.

Третій, аналітичний етап впровадження системи моніторингу у процес фахової підготовки студентів спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання" на кафедрі передбачав:

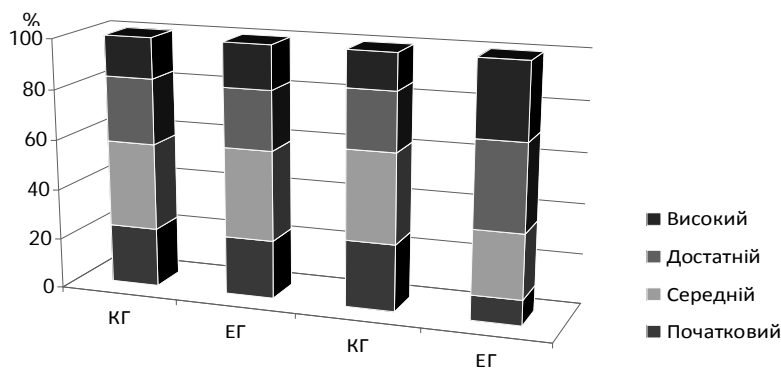
- 1) проведення аналізу та оцінювання отриманих даних за допомогою методів статистичної та математичної обробки;
- 2) здійснення систематизації та узагальнення одержаної інформації;
- 3) встановлення причинно-наслідкових зв'язків між досліджуваними об'єктами, виявлення причин успіхів та невдач;
- 4) формулювання висновків, розробку рекомендацій і пропозицій щодо внесення коректив у навчальний процес.

Так, за результатами відвідування занять викладач проводив роботу з удосконалення якості власного викладання. Адже, на нашу думку, мета моніторингу якості викладання буде досягнута лише за тих умов, якщо його результати стануть внутрішнім надбанням кожного викладача, який уважно проаналізує їх і захоче змінити свою навчальну діяльність на краще. З цією метою до моніторингової карти якості викладання був включений пункт, який давав змогу викладачу зафіксувати результати проведеного ним аналізу усієї отриманої інформації у вигляді виявлених недоліків навчального процесу та відобразити коригувальні заходи, спрямовані на самовдосконалення науково-методичного рівня проведення лекційних, практичних та лабораторних занять.

За результатами попереднього та модульного контролів навчальних досягнень студентів викладачі вносили відповідні зміни до форм і методів викладення навчальної інформації змістових модулів, а результати підсумкового контролю були підставою для подальшого аналізу викладачем власної педагогічної майстерності та розробки плану корекції усіх етапів навчального процесу. Причому дані зміни стосувалися форм та методів викладення навчального матеріалу як вже вивченої навчальної дисципліни (для забезпечення належної якості підготовки майбутніх студентів), так і інших дисциплін (для усунення прогалин у знаннях та вміннях студентів теперішніх). Усі зміни, внесені до методики викладання певної дисципліни за результатами проведення попереднього, модульного, поточного контролів, та соціологічного опитування знаходили своє відображення у моніторинговій карті якості учіння студентів певної групи. Вони фіксували рівень навчальних досягнень майбутніх фахівців, аналіз їхньої успішності, розроблені плани подальшої роботи із найбільш сильними та слабкими студентами та перелік змін, що вносилися до методики викладання дисципліни, які стосувалися як закріплення досягнутого позитивного результату, так і усунення виявлених хиб та недоліків навчального процесу.

Крім того, вся інформація щодо навчальної діяльності викладачів і студентів підсумовувалася у моніторинговій карті якості навчального процесу на кафедрі. Дані до неї заносили викладачі за результатами проведення визначених форм моніторингу учіння та викладання. Надана інформація підлягала подальшому аналізу та обговоренню усіма членами кафедри на засіданнях, де вона узагальнювалася та систематизувалася, де встановлювалися причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними об'єктами, фіксувалися виявлені типові проблеми і помилки та виявлялися причини успіхів та невдач, а також розроблялися управлінські рішення, спрямовані на підвищення якості викладання і учіння, які стосувалися як окремих викладачів та студентів, так і усього педагогічного колективу кафедри та студентських груп. Розроблені управлінські рішення не були арифметичною сумою думок викладачів, а якісно новим, об'єктивним результатом колективної думки, що були обов'язковими для виконання усіма членами кафедри.

Результативність визначених нами методичних засад моніторингу характеризується ступенем досягнення поставленої мети - забезпечення належної якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання. Відслідкувати характер цих змін стало можливим завдяки проведенню констатувальних зрізів серед студентів спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання" та визначення динаміки зміни залежної змінної (рівня сформованості фахової компетенції) на початку експерименту та у його кінці. Отримані результати засвідчили, що фахова компетенція студентів контрольних та експериментальних груп сформована: на початковому рівні у 26,61 та 10,05 %, на середньому – у 35,69 та 25,54 %, на достатньому – у 23,30 та 34,43 %, на високому - у 14,40 та 30,19 % фахівців відповідно (рис. 1).



На початковому етапі експерименту

Рис. 1. Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем сформованості фахової компетенції на початковому та кінцевому етапах експерименту.

Порівняльний аналіз результатів прояву залежної змінної на початковому та кінцевому етапах дослідної роботи свідчить про те, що рівень сформованості фахової компетенції студентів експериментальних груп виявився вищим, ніж у контрольних групах, що відбулося за рахунок впровадження у навчальний процес визначених нами методичних засад моніторингу. Зокрема, в 1,7 раз збільшилася кількість студентів експериментальних груп, які володіють фаховою компетенцією на високому рівні сформованості, та в 1,5 раз – на достатньому. Відповідно у 1,4 та 2,3 раз зменшилася кількість студентів, що характеризуються середнім та початковим рівнями сформованості фахової компетенції. У той же час якість фахової підготовки студентів контрольних груп не зазнала суттєвих змін.

Отже, проведений педагогічний експеримент дозволив довести висунуте нами твердження про те, що впровадження моніторингу у навчальний процес підготовки студентів спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання" на основі визначених нами методичних засад дозволяє постійно та систематично отримувати інформацію щодо якості викладання і учіння на кафедрі та коригувати навчальний процес із метою забезпечення належного рівня сформованості фахової компетенції майбутніх учителів трудового навчання.

### Література

1. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / Олена Миколаївна Касьянова // Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т. Б. Волобуєва. – Х. : Видав. гр. "Основа", 2004. – 96 с. – (Серія "Бібліотека журналу "Управління школою" ; Вип. 1 (13) ).

2. Наказ Міністерства освіти і науки України № 774 від 30 грудня 2005 р. "Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/laws/MON\\_774.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/MON_774.doc).

3. Обратная связь в учебном процессе вуза : учебно-методическое пособие / [Иерусалимов А. И., Ильинов П. И., Озолин В. А., Положенцева Е. А.]. – Волгоград, 1979. – 90 с.

### Резюме

*В статье рассматриваются вопросы организации кафедрального мониторинга качества специальной подготовки будущих учителей трудового обучения. Подаются ход и результаты педагогического эксперимента.*

*Ключевые слова: мониторинг, качество специальной подготовки, учитель трудового обучения.*

### Summary

*The of the article deals with the organization of the chair monitoring the quality of the labour training teachers special preparation. The progress and the results of the pedagogical experiment are given*

*Key words: monitoring, professional training quality, the labour training teacher.*

**Відомості про авторів**

**Бабачук Ю.М.** – аспірантка кафедри менеджменту та інноваційних технологій дошкільної освіти Інституту розвитку дитини НПУ імені М.П. Драгоманова

**Базиль Л.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Базурін В.М.** – аспірант Інституту педагогіки АПН України

**Біліченко П.Г.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Бірюк Л.Я.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Брижата І.А.** – викладач кафедри БОФК Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

**Будашина Т.О.** – студентка фізико-технічного факультету Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Гінтерс З.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін Львівського інституту банківської справи, Університету банківської справи Національного банку України

**Гоголь Н.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Гончарук В.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури та українознавства Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини

**Грищенко О.А.** – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник відділу історії та теорії педагогічної майстерності ІПООД АПН України м. Київ

**Грудинін Б.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та математики Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Демченко О.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Доценко С.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій Харківського НПУ ім. Г.С.Сковороди

**Єжова О.О.** – кандидат біологічних наук, доцент, докторант Інституту проблем виховання АПН України

**Жук М.В.** – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та українознавства Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Загородня І.В.** – асистент кафедри іноземних мов Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Зайка О.В.** – аспірант НПУ імені М.П. Драгоманова

**Зайцева О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Заремська Н.І.** – старший викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Зінченко А.В.** – аспірант Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Іващенко М.В.** – аспірант Харківського ДПУ ім. Г.С.Сковороди

**Ігнатенко Г.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дистанційного навчання Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Ільїна Н.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Калиниченко І.О.** – кандидат медичних наук, доцент кафедри спортивної медицини та валеології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

**Калиниченко О.О.** – начальник військово-медичної служби Управління Служби Безпеки України в Сумській області, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України

**Кічук Я.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Ізмаїльського державного гуманітарного університету

**Коломієць М.Б.** – старший викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Курілова В.І.** – кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри медико-біологічних дисциплін, фізичного виховання і туризму Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Курок О.І.** – професор, ректор Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Лілік О.О.** – аспірант Чернігівського ДПУ ім. Т.Г.Шевченка

**Лісневська Н.В.** – аспірант НПУ ім. М.П. Драгоманова

**Любчак Л. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Малиношевський Р.В.** – аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України

**Мартинюк В.А.** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри філологічних дисциплін за професійним спрямуванням ПВНЗ "Буковинський університет"

**Медведєв І.А.** – кандидат наук з державного управління, завідувач кафедри державного управління і педагогічного менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Медвідь Н. С.** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови і літератури Глухівського ДПУ ім. О. Довженка

**Мілютіна О.К.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського ДПУ ім.О.Довженка

**Орлов В. Ф.** – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України

**Олійник Т.О.** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій Харківського НПУ ім. Г.С. Сковороди

**Пасічник В.** – кандидат педагогічних наук, ад'юнкт гуманітарно-природничого університету м. Кельце, філія в м. Петрков-Трибунальський, Польща

**Слінченко Л.В.** – кандидат політичних наук, проректор з науково-педагогічної роботи Глухівського ДПУ ім. О. Довженка

**Софроній З.В.** – аспірант Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

**Суровицька О.І.** – асистент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Удовиченко Л.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури і компаративістики Гуманітарного інституту Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка

**Харламенко В.Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Хоруженко Т.А.** – аспірант кафедри трудового навчання та креслення НПУ імені М.П.Драгоманова

**Часницька Н.О.** – студентка фізико-технічного факультету Глухівського ДПУ ім. О. Довженка

**Шведова А.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та практичної психології Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Шевель Б. О.** – аспірант Глухівського ДПУ ім. О. Довженка

**Шелудько В.І.** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та математики Глухівського ДПУ ім. О.Довженка

**Шовкопляс О.М.** – аспірант Глухівського ДПУ ім. О. Довженка

<b>Орлов В.Ф.</b> ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	3
<b>Любчак Л.В., Демченко О.П.</b> КУЛЬТУРА ЗОВНІШНЬОГО ВИГЛЯДУ ВЧИТЕЛЯ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ .....	7
<b>Гончарук В.А.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕДИЦІЙНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ .....	16
<b>Лілік О.О.</b> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПРОЗИ.....	21
<b>Іващенко М.В.</b> МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	24
<b>Софроній З.В.</b> МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	27
<b>Олійник Т. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	33
<b>Жук М.В., Медведєв І.А.</b> МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ПОТРЕБА ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ТА НОВИХ СТРАТЕГІЙ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ .....	37
<b>Мартинюк В.А.</b> ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ІНФОКОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ .....	43
<b>Доценко С. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	47
<b>Бірюк Л.Я.</b> СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	49
<b>Мілютіна О.К.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	58
<b>Базиль Л.О.</b> КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ: ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ.....	62
<b>Слінченко Л.В.</b> ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.....	69
<b>Кічук Я.В.</b> ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ З ПРАВознавчих НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПРАВКОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ .....	72
<b>Удовиченко Л. М.</b> КОНСТРУКТОРСЬКІ ВМІННЯ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ОРГАНІЗОВУВАТИ АНАЛІЗ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ .....	77
<b>Загородня І.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НЕМОВНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.....	81
<b>Малиношевський Р.В.</b> "ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ" В ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЯХ В.О.СУХОМЛІНСЬКОГО.....	87
<b>Ільїна Н.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ТА ВРАХУВАННЯ ЇХ УЧИТЕЛЕМ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ СПАДЩИНИ І.О.СИНІЦІ).....	91
<b>Біліченко П.Г.</b> РОЛЬ І. ТЕРЕЩЕНКА У СТАНОВЛЕНІ ТА РОЗВИТКУ КИЇВСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ШКОЛИ.....	95
<b>Гіптерс З.В.</b> ПРОБЛЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МИХАЙЛА ГАЛУЩИНСЬКОГО .....	98
<b>Шелудько В.І. Груднін Б.О. Часницька Н.О. Будашна Т.О.</b> ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ТА НАУКОВА СПАДЩИНА ВЧЕНОГО МИКОЛИ МИКОЛАЙОВИЧА БОГОЛЮБОВА .....	104

<b>Заремська Н.І.</b> КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ "СПРАВЖНЬОЇ ЛЮДИНИ" В АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ М. І. ПИРОГОВА .....	109
<b>Грищенко О.А.</b> НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .....	112
<b>Базурін В.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ .....	116
<b>Заїка О.В.</b> РОЛЬ ТА МІСЦЕ ТЕОРІЇ ЗОБРАЖЕНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ .....	119
<b>Ігнатенко Г. В., Суровицька О.І.</b> ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ОСНОВ ТЕОРІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ .....	122
<b>Курілова В. І.</b> ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В БОРОТБІ ЗА ПОКРАЩЕННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ .....	128
<b>Бабачук Ю.М.</b> ЗМІСТ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМ, СПРЯМОВАНИХ НА НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІГОР З ЕЛЕМЕНТАМИ СПОРТУ .....	130
<b>Шведова А.В.</b> НАВЧИТИ "СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТЮ" - НОВІ ГЛОБАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....	134
<b>Брижата І.А.</b> ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО СПОРТИВНОГО ТРАВМАТИЗМУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	141
<b>Пасічник В.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ .....	144
<b>Калиниченко І.О.</b> МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДИТЯЧОГО НАСЕЛЕННЯ .....	147
<b>Калиниченко О.О.</b> ОЦІНКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ .....	155
<b>Єжова О.О.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ І УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я.....	159
<b>Лісневська Н.В.</b> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ .....	164
<b>Гоголь Н.В.</b> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ .....	167
<b>Курок О.І., Шовкопляс О.М.</b> РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА .....	172
<b>Зайцева О.М.</b> ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В ФІНЛЯДІЇ .....	175
<b>Коломієць М.Б.</b> ПРОФОРІЄНТАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	179
<b>Харламенко В.Б.</b> ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	183
<b>Медвідь Н.С.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ДОПРОФІЛЬНОГО ТА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ .....	187
<b>Шевель Б.О.</b> ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.....	191
<b>Зінченко А.В.</b> СТАН ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ.....	194
<b>Хоруженко Т.А.</b> КАФЕДРАЛЬНИЙ МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	199



## ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць "Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки" друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, експериментальної роботи в навчальних закладах, з питань професійної освіти, історії педагогіки та освіти, зарубіжної педагогіки тощо.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності з наведеними нижче вимогами;
- 2) відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 3) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 4) рецензія на статтю доктора чи кандидата педагогічних наук відповідним чином підписана і завірена;
- 5) лист-клопотання від організації, де працює автор(и), підписаний першою особою установи і завірений гербовою печаткою;
- б) чистий конверт для листування з редколегією.

Всі матеріали подаються в на дискеті 3,5" або лазерному диску і видрукованими на папері формату А4 та пересилаються конверті формату А4.

Стаття повинна відповідати тематиці збірника наукових праць, що відображається у постановленому зверху зліва УДК (УДК нашого збірника 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379), і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Вона **повинна мати такі необхідні елементи**: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Література (не менше 3 літературних джерел). У посиланні на використані джерела зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [5, с.28]). Бібліографія складається в алфавітному порядку згідно з вимогами Держстандарту з обов'язковим зазначенням кількості сторінок книг, статей. *Статті без бібліографії редакцією не приймаються.* Резюме (до 100 знаків) і ключові слова (українською мовою, після заголовка статті перед вступом; російською та англійською мовами, наприкінці статті – після списку літературних джерел). Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97 шрифтом 14, Times New Roman через півтора інтервали без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Автор статті відповідає за правильність і вірогідність поданого матеріалу, за правильне цитування джерел та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вичитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.** Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків., малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати п'яти (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word. Обсяг статті – від 12000 до 24000 знаків (до 0,6 ум. друк, арк.).

**Статті, подані з порушенням вказаних вимог,  
РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!**

Наукове видання

**ВІСНИК**  
**Глухівського державного педагогічного університету**  
**СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 14**

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.  
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Ланге Н.В.  
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 11.12.2009. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.  
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 28,6. Умов. фарб.-відб. 28,6.  
Облік.-вид арк. 26,3. Тираж 120 прим. Замовлення № 2070.  
Віддруковано на різнографі.

Редакційно-видавничий відділ  
Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.  
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,  
тел/факс (05444) 2-34-74.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції (серія ДК №678) від 19.11.2001 р.

**ISBN 966-376-062-1**

**УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379**

**ББК 74.58**  
**В – 53**